

i

Лбай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет! Казахский
национальный педагогический университет имени Абая

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы

Серия «Специальная педагогика»

№ 1-2 (28-29), 2012

Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы¹. - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2011. -№1-2 (28-29). - 152 б.

Вестник. Серия «Специальная педагогика»². - Алматы: КазНПУ им. Абая.- 2011. -№1-2 (28-29).- 152 с.

**Главный редактор к.п.н.,
проф. К.К. ОМИРБЕКОВА**

Редакционная коллегия:

д.м.н., проф. А.А. Тайжан, д.п.н., проф. Р.А.

Сулейменова, д.п.н., проф. З.А.

Мовкесбаева, доцент, к.психол.н. Л.Х.

Макина,

(ответ.секретарь), и.о. зав. кафедрой

Специальной педагогики, к.п.н., проф. К.Б.

Бектаева, к.психол.н., доцент А.Н. Аугаева, к.м. н.

Л.Н. Манжуова, ст.преп. кафедры Ж.И.

Кошикова,

Г.Н. Тулебиева, А.А. Даурамбекова,

Г.Б. Ибатова, Л.М. Тыныбаева,

А.А. Махметова,

и.о. доц. А.К. Жалмухамедова,

Г.А. Абаева, преподаватели:

Б.Б. Жаканбаева,

А.С. Сейлханова,

А.Д. Нурланбекова

© Абай атындағы Қазак ұлттық педагогикалық университеті, 2012

¹ На основании решения коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (№ 6 от 23 апреля 2008 г.) Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Специальная педагогика» внесен в перечень изданий для публикации основных научных результатов диссертации по педагогическим наукам.

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысының «Арнайы педагогика» сериясы 2004 жылдан бастап жарық көріп келеді. Басылым Қазақстан Республикасының арнайы білім беру мәселесіне арналған арнайы басылымдардың бірі болып саналады. Осы кезеңге дейін Хабаршыда 400-ден астам ғылыми мақалалар жарық көрді. Ғылыми мақалаларда арнайы білім берудің, әрқилы мәселелері қарастырылып келеді. Олар дамуында әр түрлі ауытқушылығы бар балаларды зерттеу, анықтау, түзету, элеуметтік бейімдеу, оңалту және арнайы оқыту саласында мамандар дайындауды жетілдіру.

Басылымның әр санында міндетті түрде шетелдік авторлардың (Өзбекстан-ның, Беларусьшоның, Санкт-Петербургтің, Москваның, Қырғызстанның) ғылыми мақалалары шығып тұрады. Кейінгі жылдардағы басылымдарда мүмкіндігі шектеулі қазақ балаларды жан-жақты зерттеудің және оқытудың өзекті мәселелері бойынша деректер жиі басылып келеді.

Хабаршының бұл санында құрылымы бойынша өзгерістер енгізілді. Атап айтсақ мақалалар келесі рубрикалар бойынша жүйеленіп беріліп отыр:

- Мүмкіндігі шектеулі балаларды зерттеу;
- Арнайы білім берудің өзекті мәселелері;
- Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу;
- Оқытумен тәрбиелеудің психологиялық аспектілері;
- Жұмыс тәжірибесінен;
- Сын және библиография;
- Хабарлама.

Хабаршының редакция алқасы болашақта республиканың басқа жоғары оқу орындарымен және жақын, алыс шет елдермен байланысын белсендіруді жоспарлап отыр.

Құрметті оқырмандар!

Сіздердің мақалаларыңызды және ұсышыстарыңызды күтеміз. Сіздердің мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деп сенеміз.

Құрметпен
Бас редактор, п.ғ.к., профессор Өмірбекова Қ.Қ.
УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Специальная педагогика» выходит с 2004 года и является одним из первых изданий в Республике Казахстан, посвященный проблемам специального образования. За этот период в сборнике опубликованы более 400 научных статей. В публикациях рассматриваются различные аспекты специального образования: вопросы изучения, диагностики, коррекции, социализации, реабилитации детей с различными отклонениями в развитии, вопросы совершенствования подготовки специалистов в области дефектологии.

В каждом номере сборника в обязательном порядке публикуются научные статьи зарубежных авторов (Узбекистана, Беларуси, Санкт-Петербурга, Москвы, Киргизии и др.) В последние годы в Вестнике чаще стали публиковаться результаты исследований, посвященные вопросам изучения и обучения детей казахов с ограниченными возможностями.

Данный номер Вестника отличается по структуре от предыдущих. В частности статьи представлены по следующим рубрикам:

- Изучение детей с ограниченными возможностями (ОВ);
- Актуальные вопросы специального образования;

- Обучение и воспитание с ОБ;
- Психологические аспекты обучения и воспитания;
- Из опыта работы;
- Критика и библиография;
- Хроника

Редакционный совет Вестника планирует расширить связи с ВУЗами республики, со странами СНГ и дальнего зарубежья.

Уважаемые читатели!

Ждем Ваших статей и пожеланий. Надеемся, Ваши научные статьи будут способствовать развитию теории и практики дефектологической науки в Республике.

С уважением

Главный редактор, к.п.н., профессор Омирбекова К.К.
МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ІЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)

СОСТОЯНИЕ ТОНКОЙ МОТОРИКИ РУКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА

Д.Т. Адамова - магистрант, 2 курс дефектология,
З.А. Мовкебаева - д.п.н., и.о. проф., научный руководитель

Политика образования в Республике Казахстан на современном этапе выдвигает в качестве приоритетной задачу обеспечение непрерывного образования. Происходящие в отечественном образовании серьезные преобразования, ориентирующие его на результат и предполагающие использование личностно-ориентированного обучения и воспитания и применение здоровьесберегающих технологий, реформируют структуру и содержание всех уровней образования, соблюдая при этом их преемственность и последовательность. Указанная задача в ещё большей степени относится к периоду дошкольного детства, так как именно период дошкольного образования является наиболее интенсивным в развитии ребенка. На этом этапе происходит активное физическое, нервно-психическое, умственное становление личности, формирование жизненных навыков дошкольников на основе духовно-культурных национальных ценностей.

О важности данной задачи свидетельствуют требования нового Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО РК), о приоритетной ориентации деятельности организаций дошкольного образования и групп предшкольной подготовки на сохранение здоровья ребёнка и его физического развития [1, 2]. Особенно остро встает эта задача в случае наличия у детей отклонений в речевом развитии, в частности детей с общим недоразвитием речи, поэтому необходимо искать формы и варианты такой подготовки к обучению в школе, которая смогла бы обеспечить ребёнку нормальную адаптацию в школе. Однако у дошкольников с общим недоразвитием речи помимо недостаточной сформированности готовности к обучению в школе, оказываются несформированными предпосылки к усвоению графических навыков и тонкой моторики.

В зарубежной психолого-педагогической литературе проблема развития тонкой моторики рук детей достаточно хорошо изучена, исключительную важность для деятельности человека движений рук, имеющих особенно тонкую корковую организацию подчеркивали в своих работах Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, Е.М. Маслокова [3, 4, 5, 6].

По данным зарубежных исследований около 80% трудностей в начальной школе связано с письмом. Таким образом, исследования последних лет показали особое значение тонкой моторики руки при формировании графических навыков. Это значение

вытекает прежде всего из того места, которое занимает графическая деятельность в начале обучения, и тех трудностей, которые возникают при ее осуществлении. Несформированность отдельных составляющих этого сложного графического комплекса создает определенные трудности в обучении у детей с общим недоразвитием речи не только на уровне начальной школы, но и соответственно, на более поздних этапах обучения. Своевременное выявление и изучение их сформированности, выделение ведущих направлений их развития являются важной проблемой процесса обучения первоклассников.

Цель исследования: определить основные направления коррекционнопедагогической деятельности по развитию тонкой моторики у старших дошкольников с ОНР.

Изучение литературы по данному вопросу, позволило установить, что на сегодняшний день недостаточно изучена тонкая моторика руки у детей с общим недоразвитием речи в Республике Казахстан. Сказанное свидетельствует об объективно существующем противоречии между осознанием необходимости построения непрерывного образования и воспитания детей с ОНР, включая этап перехода от детского сада к школе, и недостаточной разработанностью педагогических аспектов развития у них тонкой моторики, для успешного усвоения ими навыков письма.

Необходимость решения данного вопроса и вместе с тем недостаточная его разработанность в настоящее время определили актуальность темы данного исследования. В связи с этим проблемой исследования явилось определение и обоснование оптимальных путей проведения педагогической работы по развитию тонкой моторики руки у детей с общим недоразвитием речи для успешного усвоения ими навыков письма, в целях профилактики у них школьных трудностей.

Под термином «тонкая моторика» понимаются высокодифференцированные точные движения, преимущественно небольшой амплитуды и силы. В социализированных движениях - это движения пальцев руки и органов артикуляционного аппарата. Уровень развитие тонкой моторики руки - тонких движений кистей и пальцев рук имеет большое значение и расценивается как один из показателей готовности к школьному обучению. Нарушения тонкой моторики, может создать трудности в овладении письменной речью, привести к возникновению негативного отношения к учебе, к осложнениям в адаптационный период к школьным условиям.

У старших дошкольников с ОНР хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, обеспечивающие сложные движения. Тонкие же мышцы кистей рук, обеспечивающие точные и тонко координированные движения при письме, развиты недостаточно хорошо, отличаются неловкостью, плохой координированностью, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Это служит одной из причин, затрудняющих овладение простейшими, жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он разливает их содержимое, не успев донести до рта, и пачкает стол и свою одежду.

В дошкольном возрасте многие дети, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и расстегивание пуговиц, а также зашнуровывание ботинок. Эти умения обычно специально отрабатываются в учебных организациях с использованием тренажеров (спец. пособий).

Неловкость движений дошкольников с ОНР обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности. Они ходят неуклюже, шаркая ногами. С трудом овладевают такой детской забавой, как прыгалки. Нередко предметы непроизвольно выпадают из их рук.

Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для

овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости. Особенно это касается детей с общим недоразвитием речи, которых можно отнести к группе риска по возникновению специфических нарушений письма.

Таким образом, многие дошкольники с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень готовности к овладению письмом, что указывает на необходимость проведения в период начального обучения специально организованной работы, имеющей корректирующую и общеукрепляющую направленность, от которой зависит успешность последующего обучения детей с ОНР навыкам письма, а также проведение профилактических мероприятий с целью предупреждения школьной неуспеваемости.

В связи с этим, целью специально организованного нами эксперимента в специальном детском саду для детей с нарушением речи заключалась в изучении состояния тонкой моторики у старших дошкольников с ОНР. В эксперименте, проведенном нами в 2011 году, участвовало 30 воспитанников подготовительных групп специального детского сада №24 для детей с тяжёлыми нарушениями речи города Алматы, средний возраст, которых составил 6,5-7,3 лет. Дети данных групп были условно объединены нами в 2 возрастные группы: первая возрастная группа от 6,5-6,11 лет и вторая возрастная группа - 7,1-7,3 лет.

Для исследования состояния тонкой моторики руки в подготовительной группе детского сада для детей с ОНР был предложен комплекс специальных упражнений, направленный на выявление умений расслабления и напряжения мышц рук, переключаемого движений пальцев рук доминантной руки, умение удерживать заданную позу пальцев доминантной руки, умение управлять мышцами-сгибателями при удержании пальцев рук в заданной позе, точность выполнения движений пальцами доминантной руки, сформированность серийной организации движений.

В результате анализа экспериментальных данных, представленных в таблице 1, выявлено, что у детей с ОНР первой возрастной группы (6,5-6,11 лет), отмечается более низкий уровень сформированное™ физической готовности к обучению в школе. Для детей второй возрастной группы (7,1-7,3 лет) также были отмечены достаточно низкие результаты, что свидетельствует об их недостаточной физической готовности к школьному обучению.

Таблица 1 - Состояние тонкой моторики у старших дошкольников с ОНР (в %)

Возраст детей	Расслабление и напряжение мышц рук (I)			Переключаемость движений пальцев рук доминантной руки (II)			Умение удерживать заданную позу пальцев доминантной руки (III)			Умение управлять мышцами-сгибателями при удержании пальцев рук в заданной позе (IV)			Точность выполнения движений пальцами доминантной руки (V)			Сформированность серийной организации движений (VI)			
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
6,5-6,11	-	69	31	-	15	33	47	-	76	24	-	66	34	-	55	45	-	38	62
7-7,3	30	53	17	40	14	40	20	38	55	7	20	55	25	32	58	10	20	37	43

Анализируя количественные данные, представленные в таблице 1, можно констатировать тот факт, что наибольшую трудность для детей двух возрастных групп при выполнении предложенных заданий вызывали упражнения I, II, V, VI комплекса. Выполнение проб на исследование динамической координации движений характеризуется недостаточно согласованной деятельностью различных мышечных групп, неловкостью выполняемых движений. Наиболее сохранными оказались задания III, IV комплекса - умение удерживать заданную позу пальцев доминантной руки, умение управлять мышцами-сгибателями при удержании пальцев рук в заданной позе.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что у детей с ОНР в возрасте 6,5-6,11 лет (50% «уровня риска» и 50% «низкого» уровня) в большей степени и в возрасте 7,1-7,3 лет (45,5% «уровня риска», 28,7% «низкого» уровня) в меньшей степени, наблюдается несовершенство тонких движений пальцев рук, что обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной деятельности в специальных дошкольных организациях по развитию у детей с ОНР тонкой моторики.

Можно предположить, что обнаруженные трудности у детей шестилетнего и семилетнего возраста с общим недоразвитием динамической и кинетической организации движения являются одной из причин, затрудняющих усвоение графомоторных навыков в начальной школе, что в дальнейшем отразится на усвоении навыков письма, а также на восприятии учебного материала школьной программы. Систематическая работа, большой объем новой информации, необходимость длительного сохранения вынужденной позы, изменение привычного распорядка дня, пребывание в большом школьном коллективе требуют значительного напряжения умственных и физических сил маленького школьника.

Из этого следует, что для эффективного развития у детей с ОНР тонкой моторики, требуется проведение специальной целенаправленной работы и создание специальных педагогических условий.

Изучение современных подходов в теории и практике специального дошкольного воспитания и обучения к подготовке детей с различными отклонениями в развитии позволило определить следующие направления по развитию тонкой моторики у детей с ОНР:

- активное участие родителей, которые в состоянии все знания, речевые навыки, умения детей, полученные во время занятий с логопедом и воспитателями, закрепить в повседневной жизни (на прогулках, экскурсиях, во время ухода за растениями, животными, дома и на даче);
- включение в содержание занятий педагога-воспитателя и логопеда:
 - игр-физкультминуток;
 - игр-сказок;

- пальчиковых игр;
- работу с природным материалом;
- Су-Джок терапию;
- теневой театр;
- применение игровых имитационных упражнений и др., направленных на активное расслабление и напряжение мышц рук, мимической и артикуляционной моторики, статического и кинетического переключения, параллельных (унилатеральных) и реципрокных движений, максимальное увеличение времени удержания позы и др.;
- использование педагогом-воспитателем во время занятий по пяти образовательным областям различного типа массажей (общий, точечный).

Указанная деятельность, по нашему мнению, должна представлять собой комплексную систему по развитию тонкой моторики у детей с общим недоразвитием речи, которую целесообразно реализовывать не только на занятиях, но и во всех видах регламентированной и нерегламентированной деятельности: во время режимных моментов, на прогулке, на занятиях педагога-воспитателя, музыкального руководителя, логопеда, в домашних условиях и др.

Предложенные направления коррекционно-развивающей деятельности по развитию тонкой моторики у детей с ОНР в специальных дошкольных организациях, на наш взгляд, будут способствовать повышению уровня усвоения дошкольниками с ОНР графомоторных навыков в начальной школе, восприятия учебного материала школьной программы, укреплению здоровья и, в целом, улучшению качества коррекционно-педагогической деятельности.

1. *Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. №1118 от 7.12.2010.*

2. *Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение. (ГОСО 1.001-2008). - Астана. 2008-с. 8-11.*

3. *Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 тт. Т.2. — М., 1982.*

4. *Лурия А.Р. Психологические условия в учебной работе. - М.: Просвещение, 1990.-175 с.*

5. *Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966. - 349 с.*

6. *Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. - с. 105.*

Түйін

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасындағы балалардың ұсақ моторикасын жазу бағдасында менгерудің дамыту кейбір әдістері қысқа сипатталған.

Резюме

В статье кратко описаны основные направления коррекционно-педагогической деятельности по развитию тонкой моторики у старших дошкольников с ОНР.

Summary

The article briefly describes the main areas of correctional and educational activities to develop fine motor skills in older preschoolers with general speech underdevelopment.

ОТБАСЫНДАҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖӘНЕ ОНЫҢ БАЛА ДАМУЫНА ТИГІЗЕТІН ҒЫЛЫМИ ҚЫСҚА СЫПАТТАЛҒАН

ЫҚПАЛЫ

Ә.Н. Қисықова

Қазіргі педагогика, қоғамтану, саясаттану, психология, философия, элеу- меттану, демография секілді ғылым салалары адамның дамып қалыптасуын- дағы отбасының

өзіндік орнын баса көрсетуде.

Отбасында ата-ана өзінің баласын қандай адам етіп тәрбиелеуді өздері алдыш-ала белгілейді. Отбасы тәрбиесінде қолданылатын әдістер де өзгеше екені белгілі. Онда бапаның аз да болса өзіндік өмір тәжірибесі, әдет, дағды-лары, құмарлығы мен қызығулары қалыптасады және ескертіні бар. Көптеген ғылыми-педагогикалық, психологиялық әдебиеттерде қоғамдық мекемелер-дегі тәрбие қаншалықты ғылыми негізді болса да баланың дамып қалыпта-суына отбасы тәрбиесінің ықпалының аса пәрменді болатынын көрсеткен. Бұлай болуының басты себебі - отбасы мүшелерінің арасындағы қарым-қатынас сипатында екені тағы белгілі. Алайда Кеңес одағы кезіндегі идеоло-гияға байланысты отбасы тәрбиесі адам өміріндегі басты кезең емес, керісін-ше, оның құны төмендеп, қоғамдық тәрбиеге ерекше мән берілгені белгілі. Сол себепті Кеңес одағындағы азаматтардың өмірі туған күннен бастап алдын-ала жоспарланатын - яғни, балабақша, бастуыш мектеп, орта мектеп, кәсіптік орта оқу орындары, жоғары мектеп т.б. баланы отбасында емес, мек-тепте тәрбиелеу, оқыту арқылы ұйымдастыру бағдарламалары жасалып жұмыс жүргізілген.

Отбасы бүкіл ғасырлар бойы адам баласы тәрбиесінің құралы болып келе-ді. Сондықтан ол адам үшін ең үлкен мәнге ие орта. Отбасы баяғілі дәстүр-лердің, жағымды өнегелердің, мұралардың сақтаушысы. Онда бала алғашқы рет өмір жолымен танысады, моральдық нормаларды игереді. Сондықтан отбасылық өмір жеке адамның азамат болып есуінің негізі.

Баланың отбасынан қашықтап, оның ықпалынан сырт қалуының психика-сына әсерін Т.В. Лодкина, А.И. Захаров, В.С. Мухина, Е.О. Смирновалар атап көрсеткен. А.Н. Леонтьев, С.А. Козлова, балаға отбасы жылулығының ықпа-лын атап өткен. Жақын адамдардың ықпалы баланың алдымен сезініп, түйсі-нуі және сөз түрінде бейнелеуінің маңызын А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева және т.б. белгіленген. Отбасы тәрбиесінің терең эмоциялы сипатын, қаны бір адамдар арасындағы сүйіспеншілік қарым-қатынасын ата-ана мен баланы жақындатуының маңызын - Ю.П. Азарова, И.В. Гребенников, Т.А. Маркова, А.Г. Харчев т.б. белгіленген. Қазіргі заман отбасыларындағы ажырасудың бала психикасына ықпалын З.Матенчик, Х.Фигдор т.б. белгіленген. Екінші некенің бала тәрбиесіне, дамуына теріс әсерін Е.П. Арнаутова, А.И. Захарова, Е.И. Кульчицкая т.б. Жалғыз бала тәрбиесі туралы А.П. Усова, егіздер тәр-биесін Р.Скиннер, К.Витек т.б. зерттеген. Бала психикасының қалыптасуына

ананың әсерін психотерапевт А.И. Захарова, психолог Д.Б. Эльконин, А.Я. Варга т.б. зерттеген болатын.

Отбасы тәрбиесіне қатысты тәлім-тәрбиелік идеялар қазақтың халық педагогикасында Қорқыт ата кітабында, Әбу Насыр әл-Фараби еңбектерінде, Жүсіп Баласағұни, Сайф Сараи шығармаларында, хандық дәуіріндегі ақын-жыраулар мұраларында, Ы.Алтынсарин еңбектерінде, Абай Құнанбаев, А.Байтұрсынов, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев мұраларынан да елеулі орын алған. Кейінгі кездерде отбасы тәрбиесіне қатысты Х.Аргынбаев, Г.Уманов, К.Оразбекова, Ж.Қоянбаев, З.Әбілова т.б. еңбектері бар.

Отбасы - оқыту мен тәрбие жұмысындағы мектептің одақтасы. Ол бала тәрбиесі жөнінде мектеппен тығыз байланысты болуды өте жақсы түсінеді. Өйткені бала тәрбиесінің отбасында, мектепте нәтижелі болуы осындай ынтымақтастыққа негізделеді.

Отбасында басты мәселелердің бірі - баланың тіршілік әрекетін ұйымдас- тыру. Бұған баланың күн ырғағы, міндеттері, қойылатын талаптар, оның үй еңбегіне қатысуы, оқу- әрекеті бос уақытын ұйымдастыру жатады.

Отбасы, барлық уақытта да, өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі мәселелерін шешуде үлкен мүмкіндіктерге ие болған. Қазіргі заманғы отбасының өсіп келе жатқан ұрпақтың тәрбиесі мәселелерін шешудегі ерекшелігі - ата-ана- ның білім және жалпы мәдени деңгейінің жоғары болуы.

Балалардың отбасындағы тәрбиесі оның белгілі бір тұрақты әлеуметтік институт ретінде анықталады. Ол отбасы мүшелері арасындағы өзара қаты- настардың қалыптасуы мен дамуына септігін тигізетін адамдардың жақынды- ғы, туыстық қатынастар, өзара үйелмендік, тұрмыстық өмір. Отбасы тәрбие- сінің артықшылығы да осы қатынастарда, оны тәрбиенің ешқандай да түрі алмастыра алмайды.

Отбасы - болашақ азаматтың әлеуметтену жолындағы алғашқы қадамда- рын жасайтын бастапқы адым. Ол балаға моральдық қалпы туралы алғашқы түсініктер береді, оны еңбекке баулып, өз-өзіне қызмет ету дағдыларын қалыптастырады. Ата- ананың іс-әрекеті мен мінез-құлқы, өмір сүру салты арқылы балаға дүниетанымдық, адамгершілік, әлеуметтік-саяси құндылықтар беріледі.

Отбасы тәрбиесінің қоғамдық және мемлекеттік тәрбиеге қарағанда артық- шылығы басым. Алайда, қазіргі қоғамдық өмірде болып жатқан әлеуметтік, экономикалық және демографиялық өзгерістер отбасына белгілі бір қиыншы- лықтар туғызады. Ата- аналардың білім деңгейіне байланысты да отбасында ерекшеліктер орын алады. Мысалы: ата-аналардың білімі жоғары болған сайын олардың балалары мектепте жақсы оқиды. Қазіргі ата-аналар жұмыс басты болғандықтан бала тәрбиесі кебінесе білімі төмен ата мен әжелерге жүктеледі.

Қазіргі кезде отбасының “уакталу” процесі жүруде. Ол дегеніміз - жас ата- аналардан тұратын әжесіз, атасыз отбасылар. Бұл отбасының беріктігін нығайтып, дербес ұжымды қатынастырады. БСдындықтар достық пен ынты- мақастықты нығайтып, қуаныш пен қайғыны бөлісуге тәрбиелейді. Деген- мен, жас отбасында алғашқы кезде тұрмыстың түзелмеуі, бала тәрбиесі сияқ- ты қиындықтар кездескенімен, оларды шешу қоғамның қузырында.

Отбасы мүшелерінің келуі, туылған бала санының азаюы да отбасы дамуы- ның ерекшелігін құрайды. Қалалық отбасында бір-екі бала ғана тәрбиеленеді. Бала туудың азаюының себептері сан алуан және өте күрделі; олар ата-ана- лардың жұмысбастылығын; мектепке дейінгі мекемелермен қамтамасыз етіл- меуі; бала тәрбиесіне шығынның көп жұмсалуды; әйел ананың шамадан тыс жұмысбастылығы; отбасының қолайсыз тұрғын үйі; тұрмыстық жағдайы; ата-аналардың “өзі үшін өмір сүруге” ұмтылған тоғышарлық ұмтылысы және т.б. Қазіргі отбасы ажырасу санының едәуір артуымен сипатталады. Ажыра- судың 90% тұрмыс қолайсыздығы мен

дайындықсыздың салдары. Дегенмен барлық ажырасуларға жағымсыз баға беруге болмайды, өйткені кей жағдайда ажырасу баланың психикасына теріс әсер ететін ұрыс-жаяжал, отбасылық кикілжінді алдын алады.

Бір баланы отбасы көпшілікпен араласу, ұжымдық қызмет тәжірибесін игеру жағынан баланы қиын жағдайға қалдырады. Бұндай отбасыларда аға, әпке сияқты тәлімгер іні, қарындас сияқты қамқорлығына алатын бауырдың болмауы ұжымдық туыстық қатынастар аясын мүлдем тарылта түседі. Осындай жағдайда баланың қызығушылығы мен қажеттілігін қамтамасыз етуде ата-аналардың педагогикалық нормаларды сақтамауынан бастауыш сынып кезінде оның бойында тоғышарлық, ұжымды жатырқаушылық қасиеттердің қалыптасқандығын аңғарамыз.

Нарық қатынастарының дамуы нәтижесінде отбасында айтарлықтай адамгершілік тұрғыдан ересектердің де, балалардың да жаңа құндылық бағыттары қалыптастырып, отбасы өміріне елеулі өзгерістер әкелді. Ата-ана мен мұғалімдердің міндеті - қоғамдық қатынастардың жаңа жүйесі ұсынып отырған әлеуметтік мүмкіншілікті дұрыс пайдалану. Мектеп пен отбасы балаларды тауар мен ақша қатынастарының мәдениетіне үйрету жұмыстарын ойластыру қажет, сондай-ақ алып-сату пайда табу немесе пайдақорлық емес, ол жалпы игілік үшін және өз қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін құқықтық екі жақты қызмет көрсету екенін түсіндіру. Ата-ананың маңызды міндеті балаларымен біріккен коммерциялық қызмет-әрекетке қатысып, оны бақылау, оларды баланың адалдығын, адамгершілігін, ұқыптылығын дамытатын қызмет көрсетудің әртүрін орындауға үйрету. Нарық отбасы мүшелерінің алатын орнына жанама әсер етеді, олардың өміріне жаңа әлеуметтік бағдарлар енгізеді. Қоғамдық және мемлекеттік тәрбие беделінің төмендеуі отбасы өмірінің тәрбиесіне «өзінше» қиындық әкеледі.

Өркениетті қоғам дамыған сайын отбасындағы бала саны азайып келеді. Аз бала отбасында, негізінен бір баласы бар отбасында, ішкі отбасылық тәрбиенің ең басты жағдайы жоқ, ол - балалар қарым-қатынасы. Бір баланың тәрбиесі қосымша педагогикалық күш салуды талап етеді. Жалғыз балаға деген ата-ананың, әжесі мен атасының артық көңіл бөлуі оны белсенділігінен айырып, оның эгоистік жақтарының басым болуы.

Толық емес отбасында, ата-анасының біреуі жоқ болған отбасыларында тәрбиелік мәселелерді шешуде кейбір адамгершілік-психологиялық ыңғайсыздықтар болуы мүмкін. Мұндай отбасылардың көбінде ана және бала ғана болады. Отбасы тәрбиесінің проблемасы — ананың отбасы тұрмысынан қолы босамауы. Ананың уақыты жегпеуі көбінесе насихат, жазғыфу, ұрсу сияқты тәрбиелік ықпалдың нәтижесіз әдістерін пайдалануға мәжбүр болады.

Елдегі түбегейлі әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге, жекеменшіктің пайда болуына, жеке адамның баю мүмкіндігінің тууына байланысты материалдық жағынан ауқатты отбасылар пайда бола бастайды. Мұндай отбасыларда тәрбие белгілі бір проблемаға кездеседі. Көбінесе бұндай отбасындағы бала балалық ұжымдардан алшақ болады, оның ерекшелік сезімі қалыптасып, қоршаған адамдарға деген жөнсіз наразылық эгоизмі тууы мүмкін.

Отбасы жағдайын және баланың жас ерекшелігін ескере отырып, оны ата-аналар түрлі еңбек іс-әрекеттеріне үйретулері қажет. Бала отбасы мүшесі, оның өз міндетін адал ниетпен орындауы қажет. Бала отбасы мүшесі, оның өз міндетін адал ниетпен орындауы зор қуаныш. Отбасының бала еңбегіне артық салмақ түсірмей, парасатты ұйымдастырғаны жөн. Үйге берілген оқу тапсырмаларын үнемі орындап отыруға бақылау жасау, көмектесу, балалардың өз бетімен жұмыс жасай білуге үйрету.

Отбасылық тәрбиенің басты жағдайларының бірі - бұл ерлі-зайыптының өзара махаббатына, көзқарасының, мүдделерінің, сенімділіктерінің және ұжымдық іс-әрекеттерінің бірлігіне негізделген татулық. Мұндай ортада қиыншылықты жеңе білетін

қабілетті, байсалды, ажарқын адамдар өседі, Олар ұжымды жеке басының қамын ойламайды, басқа адамдар үшін де өмір сүре алады.

Адамдардың ара-қатынасын белгілейтін ұғымдар сырына терең үнілсек, адамгершілікті адамның тулғалық жан дүниесінен орыналатын рухани байлықты байқауға болады. Адамның өмір салтын құрайтын іс-әрекет пен тұрғысынан қарасақ, біздің халықта бұл мәдениет әр адамның элеуметтік орнына қарай қалыптасқан қарым-қатынастың іс-әрекеттік байлығы адам тулғасының орынды сапалық қасиеттерінің қайнар көзі болып табылады. Отбасында, мектепте бұл қатынастар тәрбиенің пәрменді құралына айналуы қажет.

Біздің халқымыздың отбасы жағдайында жас ұрпақ тәрбиесіндегі жетекші буын ата-әже іс-әрекетінің төңірегіне шоғырланған. Себебі, отбасында әке мен шешенің негізгі еңбек иелері, отбасы қажеттілігін қамтамасыз етушілер. Ал ата мен әженің өмір тәжірибесі өз дәрежесінде даналық ақыл-ойдың, орынды дүниетанымының, талғамның, денсаулық бағбанының, орынды тәртіп пен мінез-құлықтың мектебі болып табылады. Қорыта айтқанда, күнделікті ерте-мен мандайынан иіскемеген, әже бауырының ыстығын сезбей өскен бөбектің рухани жан дүниесіне нұсқан келе береді. Өскелең жас ұрпақ қазақ шаңырағының берік болғандығын өмірінің арқауы еткені, аға ұрпақ дәстүрінен аттамаған жөн.

Отбасы - қоғамның алғашқы уяларының бірі. Отбасында баланың айнала-сын қоршаған дүние жайлы алғашқы тусінігі, көзқарасы, сезімі, әдет-дағдылары бой көрсетіп қалыптасады. Баланың дұрыс өсуіне қажетті жағдайлар жасау, оның орта білім алуына, мамандық, кәсіп тандауына көмектесу, еңбекке дағдыландыру, қоғам мен өз мүлкіне ұқыпты қарауға үйрету ата-ананың басты борышы. Баланы бүгінгі өмір талабына сай азамат етіп өсіру үшін оған жас кезінен дұрыс тәрбие қажет. Ата-ана өз баласының неге қызығатынын, нені жақсы көретінін, неден қорқатынын, қандай іс-әрекеттерге ынталы-ықыласты барын, қандай іске бейім екенін біліп отыруға тиіс.

Кейбір ата-ана баласының мінезіндегі оғаштық, тұрпайылық, тағы басқа жағымсыз қылықтарды көргенде, жете түсінбей таңданады. Ондай ата-аналар осы айтылғандарды бала мінез-құлқынан аңғарса-ақ мектеппен, сынып жетекшісімен байланысып, дереу оларды болдырмаудың жолын бірлесіп отырып іздемейді. Сонымен бірге ол баланың осындайлығына отбасында себеп бар ма, болмаса он не? деген сұрақтарды ойланбайды.

Тәрбие жұмысында бір ізділік, бір бағыттылық, жүйелілік болуы шарт. Сонда ол дұрыс нәтиже береді. Кейбір ата-аналар мектепке шақырмаса бармайды. Соның салдарынан баласының сабақтан басқа қоғам жұмысына қандай қатысы бар, неге құмар, нені жаратпайды, кіммен өзін қалай ұстайды, сыныптас достарымен қандай қарым-қатынаста дегендерді саралап біліп, баласының әрбір әрекетіне баға беріп бағыттап отырмайды. Сондықтан мектептің сенімді одақтасының бірі - отбасы болуы керек.

Әрбір қоғам балаларды өмірге, еңбекке, жоғары адамгершілік қасиеттерге тәрбиелеу үшін ата-аналарға үлкен жауапкершілік жүзегеді. Ал бұл жағдай⁷ ата-аналардың педагогикалық мәдениетін көтеруді талап етті. Өйткені жанұя бала санасында алғашқы рет мінез-құлықтың, ойлардың, сезімдердің басталатынын және қалыптасатынын орны екені бесенеден белгілі.

Отанымыздың игілігі үшін әрқашанда еңбек етіп, қоғам дамуының талаптарына сай жас ұрпақты тәрбиелеу ісінде егемендік идеяларын жүзеге асыру үшін мүмкін нәрсенің бәрін пайдалануы қажет.

Елбасы және үкіметіміз қоғам өмірінің барлық салаларын жаңарту жайлы шешімдер қабылдады. Солардың бірі отбасында балаларды тәрбиелеу процесін жетілдіру болды. Еліміздегі реформа бойынша балапы отбасыларға көмекті ұлғайту,

әйелдердің еңбек және тұрмыс жағдайын жақсарту, балаларды күту, өсіру және тәрбиелеуде ата-аналарға көмек көрсету, отбасышарға берілетін барлық жеңілдіктер мен артықшылықтарды ұлғайту, мектеп жасы- на дейінгі балалар мекемелерін салу сияқты нақты шаралар белгіленді. Балаларды тәрбиелеуді ойдағыдай жүзеге асыруда мектеп ұжымдары, ата-аналар, өндіріс және еңбек ұжымдары, қоғамдық ұйымдар мен мекемелер ерекше орын алады.

Халқымызда «ел боламын десен бесігінді түзе» деген даналық сөз бекер айтылмаса керек, еліміздің болашағы жарқын болып, саналы, мәдениет пен өркениет нәрімен сусындаған ұрпағын тәрбиелеу үшін ата-ана, мектеп, қор- шаған ортасы бірлесе отырып жұмыс жасауы қажет.

1. Жарықбаев К., Қалиев С. Қазақтың тәлім тәрбиесі. - Алматы, 1995.
2. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. - Алматы, 2000.
3. Рогов Е.И. "Настольная книга практического психолога в образовании" - М.: "Владос", 1996.
4. Спиваковская А.С. "Как быть родителями" - М.: "Педагогика", 1986.
5. Спок Б. "Разговор с матерью" - СПб.: Лениздат, 1992.
6. Фромм Э. "Азбука для родителей" - Л., 1991.
7. Әбенбаев С.Ш. Сынып жетекшісі. - Алматы, 2004.

Резюме

В этой статье рассматриваются влияние семейных взаимоотношений на психику ребенка.

Summary

In this article is considered the problem of influence of family relations on mentality of the child.

ДИЗАРТРИЯНЫҢ КӨМЕСКІ ТҮРІДЕГІ БАЛАЛАРДЫҢ МОТОРЛЫҚ СФЕРА СЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қ.Қ. Өмірбекова,
Ж.Р. Есниязова

Дизартрияның көмескі түрі - сөйлеу функционалдык жүйесінің фонетика- лыц және просодикалык құрамдас бөліктерінің бұзылыстарымен көрініс табатын және бас миының айқын емес микро ағзалық зақымдалуы салдары- нан пайда болатын сөйлеу тілінің патологиясы.

Дизартрияның көмескі түрінің негізгі белгілері: түсініксіз, мәнерсіз сөйлеу, күрделі буындық құрамдағы дыбыстарды бұрмалау мен оларды алмастыру, кимыл- козғалысының жеткіліксіздігі т.б.

Дизартрияның көмескі түрінің диагностикасы және түзету жұмысының әдістемесі әлі де жетік түрде жасалынбаған. Г.Г. Гутцман, О.В. Правдина, Л.В. Мелехова, О.А. Токарева, И.И. Данченко, Р.И. Мартынова еңбектерінде «айқын емес», «өшірілген» артикуляцияның және сөйлеу тілінің кемшілікте- рінің байқалатынын атайды. Авторлар көрініс беруіне қарай дизартрияның көмескі түрін күрделі дислалияға ұқсастығын ерекшелейді. Ал Л.В. Лопатина,

Н.В. Серебрякова, Э.Я. Сизова, Э.К. Макарова және Е.Ф. Собонович еңбекте- рінде дизартрияның көмескі түрі бар балаларды диагностикалау, олардың моторлық сферасымен сөйлеу тілінің даму ерекшеліктері және логопедиялық жұмысты ұйымдастырудың кейбір мәселелері қарастырылады.

Мақалада дизартрияның жеңіл түріндегі балалардың моторлық сферасы- ның, атап айтсақ ұсақ, артикуляциялық және жалпы моторикасының ерекше- ліктерін анықтауға бағытталған зерттеу нәтижесі қарастырылады.

Эксперимент Алматы қаласындағы арнайы мектеп интернаттарында жүргі- зілді.

Анықтауыш эксперимент әдістемесі 3-сериядан тұрады, әр серияда 8-9 тапсырма берілді. 1-серия барысында дизартрияның көмескі түріндегі балалардың артикуляциялық моторикасының жағдайы анықталады; 2-серияда - ұсақ моторикасы; 3-серияда жалпы моторикасының калпы анықталады. Зерттеу нәтижесінде алынған деректер мына критерийлерге сүйене отырып талданып 3 топқа бөлінді:

- қимылдың толықтылығы, нақтылығы;
- ұзақ ұстап тұра алуы;
- бір қимылдан екінші қимылға ауысуы.

Бірінші топқа барлық тапсырмаларды нұсқау бойынша аталған критерийлерге сәйкес орындаған балалар жатқызылды, Екінші топқа кейбір тапсырмаларды орындау барысында нұсқауды қайталауды талап еткен, сонымен қатар аталған критерийдің біреуіне толық сәйкес келмеген, тапсырманы бір-неше рет қайталап баяу орындаған балалар жатқызылды. Үшінші топқа берілген тапсырманың жартысынан көбі критерийлерге сәйкес орындамаған балалар құрады.

Зерттеу нәтижесі әр серия бойынша бірінші кестеде көрсетілген.

Дизартрияның көмескі түріндегі балалардың моторлық сферасының жағдайы (%).

Тапсырмалар	Деңгейлері		
	жоғары	орташа	төмен
1 серия	20,0	40,0	20,0
2 серия	35,0	60,0	10,0
3 серия	40,0	35,0	15,0

Зерттеу нәтижесіне толығымен тоқталсақ, кестеде көрсетілгендей барлық балаларға артикуляциялық тапсырмалар орындау қиындық туғызғанын байқауға болады. Оған дәлел жоғарғы топтағы балалар саны 20%-тің ғана құрады. Көпшілігі орташа 40%-тің және төменгі топқа 20%-тің жатқызылды.

Артикуляциялық аппаратты алғашқы бақылау барысында тілдің қалпына көңіл бөлінді. Тіл катышқы, ортаңғы бөлігі көтеріңкі, артқа қарай тартылған жаттығу жасау барысында жіңішкеріп, ауыз қуысынан алға жылжитыны байқалады. Бул көрініс тілдің бұлшық еттерінің тонусының жоғарғы екенінің белгісі болып саналады. Ал тілдің қимылының сапасы әртүрлі. Жаттығулар жасауы баяу, толық емес. Қимылды бірнеше рет қайталағанда шаршап қалады, баяу жасайды, бірқалыпта ұзақ ұстап тұра алмайды, тілдің ұшын көтере бастағаны байқалады.

Артикуляциялық моторикадағы мұндай қиындықтар орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуымен және артикуляциялық процессті қамтамасыз ететін қимыл жүйкелерінің жұмысының бұзылу деңгейіне байланысты. Кейбір балаларда мимикалық бұлшық еттерінің жеткіліксіздігі де байқалады. Соның салдарынан балалардың сөйлеуі анық емес, дауысы әлсіз, дыбыс айтуында да кемшіліктер байқалды.

Дизартрияның жеңіл түріндегі балаларда қолдың, саусақтың ұсақ моторикасының бұзылуы жиі кездеседі. Тапсырмаларды орындау барысында балалардың көпшілігі қимылды нақтылықпен жасай алмады, баяу орындады, бір қимылдан екінші қимылға өтуде тоқтап қалуы немесе өте баяу өтуі байқалды. Ұсақ заттармен ойнау, сурет салу белсенділігі төмен. Ондай қиындықтар екінші топқа жатқызылған балаларда жиі кездесті. Ондай балалар саны 60%-тің құрайды, ал төменгі топтағы 10%-тің балаларда барлық тапсырмаларды орындау барысында қиындық кездесті.

Дизартрияның көмескі түріндегі балалардың жалпы моторикасын анықтау барысында мынадай кемшіліктер анықталды:

- қимылдың епсіздігі;
- қимылдың тоқтап қалуы (бөгелуі);

- қимылды ажыратпауы.

Мундай қиыншылықтар әсіресе қолдың, аяқтың қимыл-қозғалысында кездеседі. Мысалы, дизартрияның көмескі түріндегі балалардың көпшілігі бір аяқпен секіргенде, экспериментатордың қолынан ұстап немесе сүйеніп секірді, бір сызықтың бойымен жүргенде тепе-теңдігі бұзылып, шайқалып, тоқтап жүрді. Бұл көріністер жалпы координациясының бұзылысын көрсетті.

Сонымен қатар әртүрлі булшық еттердің нақты қимыл жасауын талап ететін күрделі жұмысты орындау барысында да кемшіліктер байқалады. №1 кестеде көрсетілгендей бұл көрсеткіш бойынша зерттеуге қатысқан балалардың көпшілігі орташа және төменгі деңгейге жатқызылады.

Арнайы әдебиеттерде дизартрияның көмескі түріндегі балалардың қалыпты балаларға қарағанда заттарды ұстап тұруы, отыруы, жүруі мектеп жасына дейінгі балалардың ұзақ уақытқа дейін шаңғы, коньки тебу, велосипедке отыру дағдыларының кешеуілдеп қалыптаспауы көрсетіледі. Бұл ерекшеліктер баланың моторлық сферасының онтогенезде кешеуілдеп дамитынын көрсетеді.

Сонымен, зерттеу барысында дизартрияның көмескі түріндегі балалардың моторлық сферасының барлық түрлерінде (артикуляциясында, ұсақ, жалпы моторикасында) қиыншылықтың кездесетіні анықталады. Зерттеу нәтижесі төмендегідей әдістемелік нұсқауларды тұжырымдауға мүмкіндік береді:

- дизартрияның көмескі түріндегі балалардың ерекшеліктерін ескере отырып бағаға сенсомоторикалық деңгейде ықпал ету (моторлық сферасын, көру гнозисын, кеңістікті бағдарлауын, фонематикалық қабылдауын, сөйлеу тілінің просодикасын дамыту) қажет;
- түзету жұмысында кезектілікті сақтау қажет.

1. *Лопатина Л.В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии* Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова - СПб., 1994.

2. *Лопатина Л.В. приемы логопедического обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения дефектология — 1989, №2.*

3. *Өмірбекова Қ.Қ., Төлебиева Г.Н. «Дизартрия» - Алматы, 2010.*

Резюме

К статье рассматриваются особенности моторной сферы детей со стертой формой дизартрии.

Summary

The article is considered particularities of the motor ways of children in dysarthria

МҮМКІНШІЛІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ АРНАЙЫ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ҚАРАСТЫРЫЛУЫ

**Г.Б. Ибатова,
Қ.Ә. Қыстаубаева**

Арнайы психология мен педагогикалық әдебиеттерде мүмкіндігі шектеулі балалардың сөйлеу тілі дамуының сөздік қорының қалыптасуы маңызды мәселелердің бірі ретінде қарастырылады.

Арнайы әдебиеттердің мәліметтері бойынша сөйлеу тілінің лексикалық компонентінің бұзылысы дамуында түрлі ауытқуы бар балаларда барлығын да дерлік

ауытқушылықтары байқалады.

Сөздік қорының ерекшеліктерін талдау барысында, біз Р.Е. Левинаның сөйлеу тілі бұзылысын талдау қағидаларына сүйендік. Бұл «сөйлеу тілінің тұтас-тығы мен бірлігін ерекшелейтін» зерттеу жұмысының болжамы сөйлеу тілі даму бұзылысының себептерінің байланысымен айқындалады. Р.Е. Левинаның пікірі бойынша бұзылыстардың құрылымындағы ерекшеліктері сөйлеу тілінің дамуының себептері мен механизмдеріне байланысты әр түрлі болуы мүмкін. Сөйлеу тілінің жетіспеушілігінің себептерін дұрыс әрі нақты анықтау - жетекші буыны, сөйлеу әрекеті бұзылысы және ақаулықтың сипат-тамамын айқындауға мүмкіндік береді.

Психикалық дамуы тежелген балаларды оқыту мәселесіне арналған көптеген еңбектерде балалардың лексикалық-семантикалық компонентінің қалыптасуы бойынша жұмыстың маңыздылығы аталған.

Дамуында ауытқуы бар балалардың белсенді сөйлеу тілінің ерекшелігін зерттеудің қорытындысы психикалық дамуы тежелген балалар мектепке келген кезде сөйлеу қатынасының төмен деңгейде екенін көрсетеді. Сонымен қатар сөздік қордың аздығы сөзжасам дағдыларының қалыптаспауымен, құрылым! сөздермен сөз қорының молаюының қиындығы балапардың таным әрекеттерінің бұзылысымен байланысты екенін атап өтеді.

Сөз қорын молайтуға бағытталған кейбір жұмыстарда (Р.Д. Тригер) сөздік қорды дамыту жұмыстарын балаларға қоршаған ортаны таныстырумен байланыстыруды ұсынады. С.Г. Шевченко, Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова сөздік қорын дамыту жұмысында дидактикалық, шығармашылық және сюжеттік-рөлдік ойындарды жүргізу қажеттілігі туралы айтқан.

Церебральды сал ауруы бар балаларды тәрбиелеу мен оқыту мәселесі бойынша психология-педагогикалық зерттеу жұмыстарында сөйлеу тілі бұзылыстарының бірқалып еместігін көрсетті. Сөйлеу тілі бұзылыстарының клиникалық ерекшеліктері бас миының терең бұзылысымен шартталады.

Көптеген зерттеушілер балалардың церебральды сал ауруының сөйлеу тілін сипаттай келе сөздік қорының аздығы мен шектеулігімен белгіленетін лексикалық-семантикалық компонентінің қалыптаспағандығын; сөздердің мағынасын түсінбеуі және дұрыс қолданбауы; көп мағыналы, синоним және антоним сөздерді түсінудегі қиындықтарды анықтады.

Л.Б. Халилова балалардың церебральды сал ауруының сөйлеу тілін сипаттай отырып, семантикалық бұзылыстарды белгілеп көрсетті: сөз мағынасын нақты білмеуі, көп мағыналы сөздерді меңгеруінің баяулығы. Автор сөйлеу тілінің семантикалық жағының құрылымын функционалды өзгерістерін бөліп көрсетті:

- 1) тіл бірліктерінің парадигматикалық байланыстарының бұзылысы;
- 2) сөздердің эпидигматикалық байланысының бұзылысы, сөйлеу тіліндегі ережелерді дұрыс қолданбау;
- 3) сөздердің синтагматикалық байланысының бұзылысы.

Л.Б. Халилова түзету жұмысы барысында баланың дамуында семантикалық жағын ғана емес, сонымен қоса сөйлеу тілінің лексикалық жағын қарастыруға аса назар аударады.

И.А. Смирнова церебральды сал ауруы салдарынан болған дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының дамуын талдай келе, логикалық дамуының деңгейі мен ерте сөйлеу тілі темпінің дамуының, лексикалық жағының дамуын және көру қабілетінің байланысын атап айтады.

Н.В. Серебрякова церебральды сал ауруы салдарынан болған дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорының қалыптасуы үрдісін зерттеу барысында психолингвистикалық тәсілдерді қолдана отырып, балада сөз мағынасының құрылымының қалыптаспауымен сипатталатынын көрсетті. Автордың

пікірі бойынша дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балаларда синтагматикалық байланысты менгеруі сипатталады.

Ресейлік дефектологтардың еңбектерінде дамуында ауытқуы бар балапандың сөйлеу тілінің лексикалық-семантикалық жағын түзету жұмысында қарым-қатынастық бағытын, түзету жұмысында ойындар мен ойындық тәсілдерді қолданудың тиімді екенін дәлелдеген.

Көптеген авторлардың сөйлеу тілі дамымауы мәселесіне арналған зерттеулерінде балалардың лексикалық жағын түзету жұмысында жекелеген үсыныстар беріледі. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасындағы балаларды оқыту барысында сөздік қорын дамыту бойынша материалдар біршама жинақтапған. Дегенмен, мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қорын молайту мен белсендіру мәселесі толық зерттелмеген.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы - сөйлеу тілінің күрделі бұзылуы, бұл кемістікте ақыл-ойы және есту қабілеті қалыпты балалардың сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуы (фонетика, лексика, грамматика). Бұл бұзылыс тұрақтылығымен сипатталады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамуында сөздік қоры мен сөйлеу тілінің грамматикалық жағының дамуы М.В. Богданов-Березовский, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, О.В. Правдина, С.Н. Шаховская, Б.М. Гришпун және т.б. зерттеулерінде көрсетілген.

Р.Е.Левинаның сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларға жүйелі тәсілдерді қолдануы көрсетілген жұмысында «сөйлеу тілінің жүйе ретінде бірлігі мен тұтастығы ерекшеленеді».

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы әр түрлі деңгейде болуы мүмкін: сөйлеу тілінің фонетикалық және лексикалық-грамматикалық жағының жетіспеушілігіне дейінгі сөйлеу тілінің қарым-қатынас құралының мүлдем жоқшығы. Р.Е. Левина түзету мақсатында жалпы сөйлеу тілінің дамымауын үш деңгейге бөлді. Әр деңгей біріншілік кемістік пен екіншілік кемістіктің байланысы-мен, сөйлеу тілі компоненттерінің қалыптасуының кешеуілдеуімен сипатталады.

Р.Е. Левинаның әр деңгейдің сөйлеу тілі дамуында сөздік қорының ерекшеліктерін сипаттауы үлкен қызығушылықтанытады.

Қалыптатылған балаларда сөйлеу тілі толығымен қалыптасқан жағдайда бірінші деңгейдегі балаларда тілдің мүлдем қалыптаспауы мен шектеулігі байқалады. Дыбыстарды айтуы қате, тұрақсыз болады.

Р.Е. Левина сөйлеу тілі дамуының екінші деңгейін сипаттай отырып, екінші деңгейдегі баланың сөйлеу мүмкіншіліктерінің өсуінде қолайлы динамика байқалатынын көрсеткен. Жалпы қолданатын фразалық сөздер пайда болады, бірақ олар бұрмаланып айтылады. Көбінесе балапандар зат есім мен етістікті қолданады. Әлі де жест ере жүреді. Көптеген дыбыстарды бұзып айтады (ыс-қырық, ызың, сонорлы). Сөздік қоры көлемі бойынша молая бастайды. Бала өзі, жануары жайында әңгімелеп, сұрақтарға жауап бере алады. Екінші деңгейдегі балалардың сөйлеу тілдегі жануарлар және олардың төлдерін, дене мүшелері, киімдер, жиһаз, мамандықтардың және т.б. атауларын білмейді. Сөйлемдерінде афамматизм байқалады. Сөйлеу тілін түсіну жеткіліксіз.

Үшінші деңгейдегі балалар қарым-қатынас құралдарын кеңінен қолдана алады. Сөйлеу тілінде фонетика, лексика, грамматикасында күрделі жетіспеушілік байқалмайды, бірақ кейбір қателер болады. Сөздік қорының кедейлігінен балалар керекті сөзді тауып айтуда қиналады. Айтылуы және мағынасы ұқсас сөздерді шатастырады. Сөзжасам және сөзөзгерту дағдылары қалыптаспаған. Сөйлемнің жай

конструкциялары қолданылады.

Н.Н. Трауготтың пікірі бойынша есту және ақыл-ой қабілеті бұзылған балаларда қолданылатын сөздік қоры мардымсыз болады. Бірақ оның еңбек- теріндегі әлеуметтік түзету мақсатындағы әсер ету барысында сөздік қордың дамуы толық, қарастырылмаған. Тек жекелеген еңбектерінде ғана сөз қоры молайту туралы баяндалған.

Л.Ф. Спирина бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың сөз қорын зерт- тей отырып, сөйлеу тілінде күрделі кемістігі бар 1-4-сынып оқушыларының сөздік қоры сөйлеу тілі қалыпты дамыған төменгі мектеп жасындағы (6-7 жас) балалардың деңгейіне сәйкес келмейтінін, күнделікті пайдаланылатын сөздік қорының шектеулі екенін анықтаған.

Л.Ф. Спирина сөйлеу тілінде күрделі кемістігі бар балалардың зат атаулары мен әрекетін сипаттауда жіберетін лексикалық қателерін топтастыра келе, оның себебін дыбыстық, құрылымдық және мағыналық жағынан ұқсас сөздер- дің болуымен түсіндіреді. Автор, сонымен қоса, балалардың сөйлеу тілінің мағыналық орын басуы мен даму деңгейінің тығыз байланысын көрсеткен. Негізгі сөйлеу тілі дамуының деңгейі төмен болса, соғұрлым балалардың сөйлеу тілінде сөзді басқа сөзбен алмастырып және мағынасы бойынша жақын сөздермен орыс ауыстырады. Балаларда сөз қоры неғұрлым көп болса, соғұр- лым сөздерге мағынасы бойынша дұрыс сөздерді пайдалана алады.

Г.И. Жаренкова сөйлеу тілінің терең бұзылысы кезінде белсенді сөздік қорының бұзылысы ғана емес, сонымен қоса сөз түсінудегі кемістіктерді көр- сетті. Автор балалардың еңбек сөздік қорын талдай отырып, көлемі бойынша оның белсенді сөз қорынан көп екенін белгілеп айтып.

Қазақстандық ғалымдарға келетін болсақ Өмірбекова Қ.Қ. мен Ақшбаева С.М., Мунабаева Д.Р. «Көмекші мектеп оқушыларының сөз қорын тексеру әдісте- месі» жұмысында көмекші мектеп оқушыларының жас ерекшеліктері мен психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып құрастырылған сөздік қорын тексеруге арналған әдістеме беріледі. Көмекші мектеп оқушыларының сөй- леу тілінің ерекшеліктерін, оның ішінде сөз қорының құрамымен, дамыту жолдарымен айналысқан ғалымдардың еңбектерін басшылыққа ала отырып, сөз қорын дамыту жолдары ұсынылады.

Өмірбекова Қ.Қ. мен Есетова А.Ф. «Көмекші мектеп оқушыларының сөздік қорының жағдайы» атты еңбегінде, сөздік қордың молаюы, дамуы көмекші мектеп оқушыларының ақыл-ойы дамуының негізгі компоненті болып табы- лады деп көрсетеді. Зерттеу нәтижесінде көмекші мектеп оқушыларының белсенді сөйлеу барысында әр түрлі сөз таптарын қолдану ерекшеліктері анықталады.

Өмірбекова Қ.Қ. мен Жақанбаева Б.Б. жұмыстарында 2-3 жастағы балалар- дың белсенді сөздік қорының даму деңгейін тексеруге арналған сөздік мате- риалдар жүйеленген.

Өмірбекова Қ.Қ. Өмірбекова С.Ж. «Сөйлеу тілін тексеру әдістері» еңбекте- рінде «сөздік қоры тексеру» бөлімінде баланың сөздік қорын тексеруге арналған сөздік материалдар жүйеленіп, тексеру әдістемесі мен оның жолдары нақтыланады.

Ибатова Г.Б. мен Орынбаева Ж.Ж. «Психикалық дамуы тежелген балалардың сөздік қорының ерекшеліктері» атты мақаласы олардың сөйлеу тіліндегі лекси- қанының әр категориясының қолдану ерекшеліктеріне арналған. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың грамматикалық жағының ерекшеліктері, оның ішін- де сөз жасам дағдыларының қалыптасуындағы кемшіліктері қарастырылады.

Сонымен, қарастырылып отырған мәселе бойынша арнайы әдебиеттерде талдау

нәтижесі мынадай қорытынды шығаруға мүмкіндік береді:

- дамуында әр түрлі ауықулары бар балалардың сөз қорының жеткіліксіздігі;
- арнайы әдебиеттердегі бұл бағыттағы жұмыстардың көпшілігі мүмкіншілігі шектеулі орыс тілді балалардың сөздік қор ерекшеліктерінің мәселелеріне арналған;
- дамуында ауытқуы бар қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерін, атап айтсақ, сөз қорының ерекшеліктерін анықтауға бағытталған зерттеулер жүргізілмеген.

1. Левина Р.Е. *Характеристика общего недоразвития речи у детей. // Основы теории и практики логопедии.* - М., 1968.

2. Филичева Т.Б. *Особенности формирования речи детей дошкольного возраста.* - М., 1999.

3. Өмірбекова Қ.Қ., Өмірбекова С.Ж. *Сөйлеу тілін тексеру әдістері.* - Алматы, 2011.

4. Өмірбекова Қ.Қ., Есетова А.Г. *Көмекші мектеп оқушыларының сөздік қорының жағдайы. Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы №3 (18) ~ 7-12 б.*

Резюме

В статье рассматриваются особенности словарного запаса детей с ограниченными возможностями в специальных литературах.

Summary

In this article are considered the features dictionary stock of children with the limited opportunities in the special literatures.

ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ БАЛАНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ ЖАЛПЫ СИП АТТ АМ АСЫ А.А. Даурамбекова, Б.Б. Жақанбаева

Ерте жас - бұл адам баласына тән барлық психофизиологиялық процестердің қарқынды түрде қалыптасу кезеңі. Ағзаның жалпы дамып жетілуі, оның құрылымы мен қызметінің өзгерістеріне тікелей байланысты. Ағзадағы сандық және сапалық өзгерістердің қалыптасуы, баланың жас ерекшелігіне сәйкес дамудың бір сатысынан келесі, жоғары сатысына өтуіне себеп болады.

Даму процесі - сапалы жаңа өзгерістердің пайда болуының және перманентта өзгерістердің нәтижесі. Онтогенездің оңтайлы жағдайында психиканың дамуы жеке компоненттердің арасындағы қатынастардың өзгеруінен байқалады.

Даму үрдісі - кері қайтпайтын үздіксіз процесс. Барлық тірі жүйелердің генезі тәрізді, психиканың дамуы тұтастық заңына бағынады. Дифференциация және интеграция процестерінің бірлігі, оның тұтастығы дамудың ішкі механизмдерін көрсетеді.

Зерттеу объектілері жан-жақты болғанымен, даму психологиясы көптеген теоршармен негізделген. Соған қатысты белгілі концепциялардың авторлары: С.Холл, Л.С. Выготский, А.Валлон, Ж.Пиаже, З.Фрейд, А.Фрейд, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Э.Эриксон т.б.

Д.Б. Эльконин баланың даму кезеңдерін сызба түрінде беріп, оларды кезеңдерге, сатыларға, фазаларға бөліп көрсеткен [1].

Батыс психологтары, дамуды, адамның психикасының, дене бітімінің, мінез-құлқының құрылу уақытындағы ағзадағы биологиялық процестердің нәтижесінде және қоршаған ортаның әсерінен пайда болған өзгеріс деп анық- тама береді. Ресейлік психологтар, дамуды мінез-құлыққағы, психикадағы, ой-өрістегі және эмоциядағы сапалы өзгерістерді сипаттайтын процесс деп қарастырады, яғни психиканың дамуын белгілі бір уақыт аралығындағы сан- дық, сапалық және құрылымдық өзгерістермен айқындалған психикалық процестердің заңды өзгерісі ретінде түсіндіреді.

Туылғаннан бастап индивидтің дамуының бастауы эмбриогенездің көпса- тылы, ұзақ процесс екендігімен айқындалатындығы Б.Г. Ананьевтің еңбекте- рінде берілген. Ол адамның жеке даралығына «адамның индивид ретіндегі табиғи қасиеттерінің құрамына кіретін, тұлғаға тән қасиеттерінің және оның субъект ретіндегі іәрекеттерінің байланысы мен біртұтастығы» деп анықта- мабереді [2].

Жеке функциялардың жоғары сезгіштігімен ерекшеленетін, сензитивті кезеңге Караганда, революциялық кезеңдер, психикалық процестердің құры- лымын айқындайтын, бір мезгілде әртүрлі физиологиялық жүйелер мен ми құрылымында пайда болған сапалы өзгерістермен сипатталады. Бұл кезең- дердегі негізгі физиологиялық жүйелердің өзгерістері, морфофункциональды гомеостатикалық механизмдердің күшеюімен, қуат шығышының көбеюімен, сыртқы орта факторларына деген жотары сезгіштігімен шартталады. Дамудың осы кезеңдерінде атзаның фуқционалды қабілеттері мен ерекшеліктеріне, ортаның әсерінің келіспеуі, күрделі жағымсыз салдар тудыруы мүмкін.

«Психикалық даму» термині, функционалды жүйелердің дамуының бір мезгілдігі мен бірқапыптылығы емес, олардың қолайлы жас аралығында, әр жүйенің филогенетикалық қалыптасуын, уақытышы жетілуін білдіреді. Бейім- дік сипаттағы даму үшін, гетерохрония заңының маңызы, П.К. Анохиннің системогенез теориясына негізделген [3].

Жалпы ерте жас - бір жастан 3 жас аралығын қамтиды. Аталтан жас ара- лығы бала өмірінде өте маңызды және жауаптылығымен белгілі. Себебі дәл осы кезеңде баланың сөйлеу тілін меңгеруімен бірге, оның әлеуметтік дамуы, тұлға болып қалыптасуының алғы шарттары қаланады [4].

Адамның балалық шағы даму процесінде жануарлармен салыстырғанда сапалы өзгерістерге ұшырайды. Көптеген физиолог және педагогтар (Н.М. Щелованов, Ю.А. Аршовский, Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская, С.М. Тромбах т.б.) ерте жастаты баланың алғашқы үш жасын ерекше кезең- дерге бөліп қарастырған. Олар:

- Дамудың интенсивті темпі. Бұл кезеңде баланың физикальщ және психо- логиялық дамуы тез, қарқынды дамиды. Бір жаста баланың туылған кезіндегі бойының ұзындығына шамамен 25 сантиметр қосылады. Салмақ қосуы да қарқынды болады. Барлық ағза мүшелері толық қызмет атқарады, бас миы-

нвд рефлекторлы жағдайы, динамикалық стереотиптері, ішкі тежелулері қалыптасады. Бір жастың соңына таман екінші сигнал жүйесі өз қызметін арттырады. Бала үш жасқа келгенге дейін барлық қимыл-қозғалыс дағдыла- рын меңгереді,

айналадағы заттарды тани біледі, көлемді анықтай алады, түстерді ажырата бастайды. Баланың психикалық дамуы тілді меңгерумен тікелей байланысты. Туыпқан кезде ешқандай сөзді, дыбыстарды ажырата алмайтын бала, бір жасқа толғанда, 10-ға жуық сөздерді қолданып, көптеген заттардың атауларын түсінеді. Екі жасқа таман 300 сөзге дейін меңгерсе, үш жасында сөздік қоры 1000-ға жуық сөзге жетеді.

Үш жаста баланың сөйлеу функцияларымен қатар, таным үрдістері қоса дамиды. Олардың ойлау қабілеті, қабылдауы, зейіні, есте сақтауы туғаннан бастап біртіндеп дамиды, олар салыстыруды, заттардың ұқсастығын ажырата білуді біледі, қарапайым қорытынды жасай алады. Үш жасында ойын, бақылау, құрастыру, бейнелеу эрекеттері қалыптасады. Сонымен қатар, жеке басының эмоциялық негізі қаланады. Айнала, қоршаған ортаға деген қарым-қатынасы қалыптасады, олар бір құбылысты әртүрлі сезінеді: біреуіне ұнаса, екіншісіне ұнамайды, жылайды, күледі, ренжиді, қуанады т.б. Баланың мінез-құлқынан жеке тұлғалық эмоциялық күйдің пайда болуын байқауға болады. (қуаныш, қорқыныш, үрей, қанағаттану, эстетикалық сезім, ренжу т.б.).

- Баланың барлық мүшелері жоғары икемділігімен, иілгіштігімен сипатталатындығы. Бірінші кезекте жүйке және психикалық қызметтің жоғары дәрежеде бейімделгіштігі, кез-келген материалды жеңіл және тез меңгеретіндігімен ерекшеленеді. Ересектердің немесе қоршаған ортаның түрлі бағытта жүйелі, сапалы әсер етуі, баланың мінез-құлқының өзгеруіне және даму жолына тез әсер етеді.

- Дені сау ерте жастағы баланың дамуы, өте қарқынды, потенциалды түрде дамуы. Арнайы әсер ету шараларын қолдану арқылы, дамудың жоғары деңгейіне қол жеткізуге болады. Мысалы: бала ертерек барлық түстерді ажырата білуіне, оқу, сызу, қысқа өлең шумақтарын жаттап алуға баланы үйретуге болады. Бұл жастағы баланы тәрбиелеудің негізгі міндеті - баланың табиғи мүмкіндігін барынша толық пайдалану, бірақ бұл әрекеттер баланың денсаулығына зиянын тидірмеуі қажет. Сәбидің жүйке-жүйесіне, жас ерекшелігіне байланысты дұрыс тандалуы, бейімделуі тиіс.

- Баланың бір жасында психикалық және физикалық тепе-теңдігі және оның байланысы. Егер бала мөлшерден аз қозғалатын болса, сонымен қатар, эмоциялық жағдайы қалыпты, белсенді болмаса, баланың физикалық дамуы қалыпты болмайды. Егер баланың физикалық дамуы қажетті деңгейде дамыса, онда баланың психикалық дамуы да өте жақсы, яғни қарқынды дамиды.

- Баланың өмірге сенсорлық қажеттіліктермен келуі. Қажеттілікпен бірге, әртүрлі тітіркендірулер әсер етеді, ол өз кезегінде, түрлі қимыл-қозғалыс белсенділігін іске асыратын - қажеттілік болып табылады. Баланың туғаннан бастап сол тітіркендіргіштерге белсенділігі артады. Ерте жас аралығындағы балада қажеттілік және қозғалыс белсенділігі өте жоғары. Олар жылдам қозғалады, қимылдайды, кез-келген уақытта барлық іс-әрекетті аса қызығушылықпен орындайды. Жалпы қимыл-қозғалыстың шектелуі, қоршаған ортамен дұрыс қарым-қатынас жасамау, баланың психикалық дамуының артта қалуына немесе тежелуіне әкеліп соқтырады.

- Баланың бір айында, ересектермен қатынас жасау қажеттілігі. Қалыптатпа жағдайда бұл жасқа, балада ересектермен қатынас жасау қажеттілігі қалыптасады.

- Ерте жастағы баланың дамуына ересектердің тікелей әсер етуі. Нәресте өмірге келген сәтте дәрменсіз, еш нәрседен хабарсыз, адам көмегіне зәру болатындығы белгілі. Ешқандай мінез-құлық формалары қалыптаспаған. Тек қана ересектердің жәрдемі, бағыт-бағдары бойынша баланың негізі қаланып, өсіп дамиды.

- Ерте жаста балада әдет дағдыларының тұрақсыздығы және қалыптасқан

дағдышардың бекітілмеуі.

- Баланың психикалық және физикалық жағдайының тұрақсыздығы. Бұл кезеңде, балалар бақылаусыз қалған жағдайда, тез сырқаттанғыш, көп күтім- ді, үнемі дұрыс қадағалауды қажет етеді. Дұрыс қадағаламаудың салдарынан, жүйке жүйесі зақымдануы мүмкін.

- Баланың даму үрдісінің өзгеріске бейімделгіштігі және тұрақсыздығы. Баланың 1,5-1,6 жас аралығында, іс-әрекетке қабілеттілігінің артуы байқала- ды, бірақ ол тұрақты болмайды. 2,8-2,10 жасында ойындардың жаңа түрлері- не, яғни сапалы ойынға, содан кейін рольдік ойындарға ауысады. Бала дамуының әртүрлі кезеңінде даму белгілері бірдей бола бермейді. Әр даму этапының өзіндік даму шкалалары бар. 1-1,5 жас аралығында баланың сөйлеу тілін түсінуі қарқынды, ал белсенді сөздік қоры кешірек дамиды.

- Ерте жастағы баланың реакциясының ұзақ уақыт жасырын кезеңде болуы. Ересек адам балаға 1,3-1,5 айлығында сұрақ қоятын болса немесе қан- дайда бір әрекетті ұсынса, балада жауап қайтару реакциясы тез арада байқал- майды, дегенмен ол біраз уақыттан кейін барып жауап қайтаруы мүмкін [5].

Адамның жүйке жүйесі аса күрделілігімен ерекшеленеді. Баланың ерте жаста зиянды, қагерлі әсерлерге төтеп беруге әлсіздігі байқалады. Соған қарамастан, оның компенсаторлы мүмкіндіктері жоғары болады. Сол қасиеті- не байланысты компенсацияға қабілеттілігі байқалады. Оның себебі жүйке жүйесінің икемділігімен түсіндіріледі.

Ерте жастағы баланың жоғарғы жүйке қызметінің дамуына тән ерекшеліктер:

- Шартты рефлекстің қалыптасуы тез, бірақ оның бекітілуінің баяу бола- тындығы. Көптеген балада шартты рефлекстердің тұрақты болмауы.

- Екі, үш жастағы баланың жүйке жүйесінің іс-әрекетке қабілеттілігінің жылдам артуы.

- Баланың жүйке жүйесінің төзімділігінің (шыдамдылығын) төмендігі. Олардың ұзақ мерзімге созылған әрекеттен тез шаршауы, балада тежелудің пайда болуы. Көптеген тітіркендіргіштерге шыдамдылық танытпауы. Бала- ның айтылған сөзге құлақ аспауы, зейіннің басқа жаққа ауысуы.

- Баланың мінез-құлқының кең көлемде дамымауы және оның реакциялы болып келуі. Мысалы: қуанышты сәттерді баланың тек күліп қана қоймай, әртүрлі қылық көрсетіп, қатты дауыс шығарып, қолын шапалақтауы. Бала қандайда бір әрекет орындағанда, артық қимылдарды жиі жасауы.

- Ми асты қабығының бөлімдерінің қатысуы арқылы, баланың мінез-құл- қы қалыптасуы. Бір жастағы баланың барлық мінез-құлқы, туғаннан бастап, бас ми қабығының қатысуымен іске асырылады. Мысалы: бала өте қызық іс- әрекетке беріліп, барлық ойы, зейіні сонда болып, қарнының ашқанын байқа- май қалуы мүмкін немесе ойы басқа затқа ауған кезде уколдың ауыртқанын да сезбеуі мүмкін.

- Жүйке үрдістерінің әлсіз, баяу қозғалуы. Баланың тез жауап қайтара алмауы, кейбір әрекеттерде тежеліп қалуы.

- Балада сыртқы тежелудің туындауы. Мысалы: сабақ кезінде, егер сол топта бала қызығатындай әрекет туындаса, онда баланың көңілін, зейінін сабаққа аудару өте қиынға соғады [5].

Қорыта келе, жоғарыда айтылған ерте жастағы баланың дамуының функ- ционалды қабілеттері мен ерекшеліктері баланы дұрыс тәрбиелеудің әдіс- тәсілдерін және мазмұнын дұрыс тандауға негіз болады.

1. *Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: - М., 1989.*

2. *Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: -М., 1980. Т.1.*

3. Шаповал И.А. *Специальная психология*. - М.: «Сфера», 2005.
4. Рыбалко Е.Ф. *Возрастная и дифференциальная психология*. - СПб.: Питер, 2001.
5. Выготский Л.С. *Вопросы детской психологии*. - СПб.: Союз, 1997.

Резюме

В статье раскрываются некоторые аспекты возрастных изменений и развития психики детей раннего возраста. Также излагаются стадии психического развития детей раннего возраста и их особенности.

Summary

The article describes some aspects of aging and mental development of children rannkgo age. It also sets out the stages of mental development of young children and their features.

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕП ОҚУШЫЛЫРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНГІ СЕНСОМОТОРЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ ҚАЛПЫ

Г.Н. Тулебиева

Жалпы білім беру мектептің 1-4 сынып оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қалпы (фонематикалық қабылдау және артикуляциялық қалпы) жайында Арнайы педагогика сериясы «Хабаршы» (№2 (25), 2011) жинағында қарастырылған.

Ұсынылып отырған мақалада сол мақаланың жалғасы ретінде бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айтуы мен сөздің дыбыстық-буындық құрамының жағдайын анықтауға бағытталған зерттеу нәтижелері қарастырылады.

Тексеру мақсаты оқушыларының дыбыс айтуындағы бұзылыстарының таралуын анықтау болып табылды.

Эксперимент Талдықорған қаласының №15 орта мектебінің бастауыш сыныптарының (1-4сыныптар) оқушыларымен жүргізілді. Тексеруге 362 бала қатысты. Олардың 17,4% дыбыс айтуы бұзылған балалар болып анықталды.

Кесте-1

1-4 сынып оқушыларында дыбыс айтуының бұзылуының таралуы (%)

1 сынып	2 сынып	3 сынып	4 сынып
6,9	6,0	2,8	1,7

Оқушылардың дыбысты айтуын тексеру дәстүрлі әдістемелер негізінде жүргізілді.

Сөйлеу материалы қазақ тілінің фонетикасының және балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып іріктелді. Оқушытардың дыбыс айтуының ерекшеліктерін анықтау үшін келесі дыбыстар тобы алынды:

- ысқырық;
- ызың;
- л, ль;
- р, рь;
- қазақ тіліне тән дыбыстар (Қ, Ғ, Ң);
- басқа дыбыстар.

Балаларға педагог-экспериментатор артынан келесі суреттерді көрсету арқылы дыбыс айтуы тексерілді:

Нұсқау: суреттерді дұрыс ата; (суреттерлер дұрыс аталмаған жағдайда: сөздерді менен кейін қайтала деген нұсқау берілді):

- сағат-маса-тас

- сүт-сәбіз-кесе
- зымыран-қазан-қаз
- зеңбірек-жүзім
- цирк-мотоцикл-
- шана-пышак-бұрыш
- шеге-шие-шәлі
- жапырақ-ожау
- щетка-плащ
- чемодан-тумбочка
- радио-тарақ-шар
- үйрек-күрек-өрік
- лақ-балық-бал
- лимон-кілем-тіл
- қапа-алқа-қалақ
- ғарыш-аға-жаға

Зерттеудің барысында алынған мағлұматтар келесі бағыттар бойынша тал- данды:

- дыбыс айтуының бұзылуының сыныптар арасында таралуы;
- дыбыс топтары бойынша бұзылыстардың таралуы;
- сөздің дыбыстық-буындық құрамының жағдайы.^

Басқа дыбыстардың айтуын (Б, П, Д, Т, Г, К, Т, Х, Й) жоғарыда аталған сөз- дерді айтқызып немесе баламен әңгімелескен кезде байқауға болады. Соны- мен қатар, уақытты үнемдеу үшін тексерілетін дыбыстар жиі кездесетін фраза- лар мен мәтіндер де балаларға ұсынылмады. Дыбыстарды әр түрлі позицияда айтуының ерекшеліктерін баламен әңгімелескен кезде анықтауға болады.

Талдау барысында төменде көрсетілген лингвистикалық факторлар еске алынды:

- дыбыстың сөз ішіндегі позициясы (сөздің басында, ортасында, аяғында);
- сөздің буындық құрамы;
- дыбыстың басқа дыбыстармен үйлесімі;
- сөздің ұзындығы (кұрылымы).

Экспериментке қатысқан балалардың дыбыс айтуындағы бұзылыстардың нәтижелері №2 кестеде көрсетілген.

Тексерілген оқушылар тобы	ысқырық	ызын	Р	Л қазақ тіліне тән		басқа дыбыстар
				4	16	
1 сынып	28	32	24	4	16	-
2 сынып	22	30	23	4	14	-
3 сынып	15	18	16	2	2	-
4 сынып	4	3	1	-	2	-

Бұл кестеге назар аударсақ 1-4 сынып оқушыларының арасында дыбыс айтуындағы бұзылыстарының біршама жиі кездесетіні байқалады.

1- ші сынып оқушыларының арасында 28% ысқырық дыбыстардың айтуы бұзылса, 2-ші сыныпта К - 22%, үшінші сыныпта - 15%, ал төртінші сынып- та - 4% ғана байқалады. Ысқырық дыбыстардың арасында Ц дыбысын С, Ч, Т дыбысына алмастыру жиі кездесетіні анықталды. Бұндай алмастыру осы дыбыстың артикуляциялық және акустикалық қабылдауының ерекшеліктері- мен байланысты болар. Балалар Ц дыбысын оның құрамына кіретін бір дыбыс ретінде қабылдайды (ц-т немесе С).

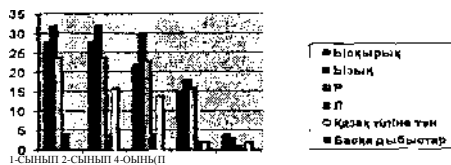
Ызың дыбыстардың бұзылуы 1-ші сынып оқушыларының арасында 32%, 2-ші сыныпта - 30%, үшінші сыныпта - 18%, ал төртінші сыныпта - 16% байқапды. Ызың дыбыстардың бұзылысы ысқырық сигматизм түрінде (Ш- С, Ж-З дыбысына алмастырылып айтылады) көрінеді (шана-сана, бұрыш- бұрыс, ожау-озау т.б). Сонымен қатар ызың және ысқырық дыбыстардың бұзылуында тіс-аралық сигматизмде кездесті.

Үнді Р дыбыстарына келетін болсақ 1-ші сынып оқушыларының арасында 24%-ы, 2-ші сыныпта - 23%, үшінші сыныпта - 16%, ал төртінші сыныпта - 1% бұл дыбысты дұрыс айтпайды (Л, В, Ы дыбысына алмастырып айтады). Мысалы, *тарақ* деген сөзді Әсет М. (1 сынып) *талақ* деп айтса, Таис Д. (2 сынып) *тавақ* деп, ал Даурен А. (3 сынып) *таақ* деп, яғни «Р» дыбысын мүлдем айтпайды.

Үнді Л дыбысының бұзылуы басқаларға қарағанда сирек кездеседі. 4 сынып оқушыларының арасында бұндай кемістік мүлдем кездескен жоқ. 1-3 сынып оқушыларының арасында Л дыбысын В, У дыбысына алмастыру (4%, 4%, 2%) кездесті. Мысалы, лақ-вак; бал-бау.

Қазақ тіліне тән дыбыстардың арасында оқушыларда Ң дыбысын Н дыбысына алмастыру жиі байқалды. Бұл балалардың фонематикалық қабылдауының жетіспеушілігінің салдарынан пайда болған кемістік деп білеміз.

№1 диаграмма. 1-4 сынып оқушыларының дыбыс айтуының қалпы (%)



Тексерудің келесі кезеңі - 1-4 сынып оқушыларында сөздің буындық- дыбыстық құрылымының қалыптасуын тексеруге бағытталды.

Тексеру барысында келесі көрсеткіштерге назар аударылды: сөздің буындық- дыбыстық құрамын сақтау; орындау қарқыны.

Балаларға педагог-экспериментатор төмендегі буындық құрамы әр түрлі суреттер ұсынды.

Нұсқау: суреттерді дұрыс ата: (өз бетімен аталмаған жағдайда: сөздерді менен кейін қайтала деген нұсқау берілді): сөздерді менің артымнан қайтала:

- асқабак
- зырыдцауык
- шансорғыш
- жұмыртқа
- бүлдірген
- көзілдірік
- құыршак
- тоңазытқыш
- балмұздак

Тексеру барысында ұсынылған буындық құрамы әр түрлі сөздердің айғы- луын талдау нәтижесінде дыбыстарды, буындарды тастап кету - элизия («жү- мыртқа-

жұмытка», «бүлдірген-бүдіген», «зырылдауық-зылдауық»); сөздің құрылымын бұзбай, бірақ дыбыстарын алмастырып айтуы байқап ады. Мысалы, «аспабақ» деген сөзді «аспабат», «аспағат», «аспабат» деп айтылады.

Бұндай қателер 1-ші және 2-ші сыныпта жиі кездеседі (16-18%), ал 3-ші сынып оқушыларында 3% кездессе, 4-ші сыныпта барлық балалар сөздің дыбыстық-буындық құрамын бұзбай айтты.

Ғалым Н.Х. Швачкинның пікірі бойынша буындарды тастап кетудің негізгі себебі - дыбыстық талдаудың нашар болуы, артикуляцияның жеткіліксіздігі және ритмді сезуінің төмен болуы.

Сонымен, жалпы білім беру мектебінде қазақ тілді 1-4 сынып оқушыларының арасында дыбыс айтуы бұзылған балалар саны біршама. Осы дыбыс айту бұзылыстарының арасында жиі кездесетін түрі - дыбыстарды басқа дыбысқа алмастыру екені дәлелденді. Дыбыстарды алмастыру әр дыбыс тобында кездеседі. Қалыпты жағдайда мектепке барар шақта баланың фонетикалық процестері жетіліп болады: сөйлеу ағымында бала керекті дыбысты ажыратып, берілген дыбысқа сөз ойлап таба алады, сөйлеу тілінің қатты және ақырын шыққанын және оның темпінің өзгеруін ажырата алады. Сөйлеу тілінің дұрыс қалыптасу және органикалық ауытқудың болмаған жағдайында бұл жастағы бала ана тілінің барлық дыбыстарын игеріп, сөйлеу тілінде дұрыс қолдана біледі. Бірақ, осы жастағы балалар арасында сөйлеу тілі дамуының зр түрлі ауытқуына байланысты айтылуы бұзылған әр түрлі дыбыстардың болуы мүмкін. Оны біздің зерттеулер де дәлелдеді.

Сонымен, жалпы білім беру мектебінің 1-4 сынып оқушыларының сенсомоторлық қалпын анықтауға бағытталған арнайы зерттеу жұмыс барысында төмендегідей ерекшеліктер анықталды:

- артикуляциялық аппаратының элсіздігі мен қозғалыс координациясының және фонематикалық қабылдауының жеткіліксіздігі;
- дыбыс айтушының және сөздің дыбыстық-буындық құрамының бұзылуы.

1. Т.А. Фотекова. *Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников.* -М., 2000.
2. *Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы.* Под ред. Левиной Р.Е. — М., 1968.
3. *Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия.* - Алматы, 2011.

Резюме

В статье рассматриваются состояние звукопроизношения и слоговой структуры слова у учащихся общеобразовательных школ с казахским языком обучения.

Summary

In article the condition of a sound pronunciation and syllabic structure of a word at pupils of comprehensive schools with the Kazakh language of training is considered.

БАЛАЛАРДЫҢ ОМЫРТҚА ҚИСАЮЛАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ТҮРЛЕРІ

Д.Қ. Байдосова

Тірек-қимыл мүшелер жүйесіне қаңқа мен бұлшықеттер жатады.

Тұлға қаңқасы - омыртқа жотасы мен қабырғалар және төссүйектен тұрады. Омыртқа жотасы - тұлғаның негізгі тірегі. Адамда омыртқалардың саны 33-34, олар: 7 мойын омыртқа; 12 арқа омыртқа; 5 бел омыртқа; 5 сегізкөз омыртқа; 4-5 құйымшақ омыртқалар. Омыртқаның құрылысы - әр омыртқа- ның денесі мен доғасы болады. Омыртқа доғасының көптеген (бір арқа, екі бүйір, екі үстіңгі және екі астыңғы буындық) қанаттары бар. Омыртқа доғасы иіліп, денемен тұтасқан. Омыртқалардың дәл ортасындағы кең қуыста жұлын орналасады. Мойын омыртқалардың пішіні жағынан басқа омыртқалардан біршама айырмашылықтары бар: омыртқа денесі кішілеу, бірінші мойын омыртқаның (ауыз омыртқа) денесі болмайды, ортасындағы қуысы үлкен әрі үшбұрышты. Мойын омыртқаларының біріншісі бассүйекпен байланысып, басты бұруға қатысады. Денеге күш түсуіне байланысты 3-мойын омыртқа- дан бастап 7-омыртқаға дейін пішіндері сәл өзгереді. Омыртқа денесі ұлғайып, арқа өсіндісінің үшы (7-омыртқадан басқасы) екіге ажырап ашалаңады.

Арқа омыртқалары мойын омыртқаларынан ірілеу, арқа өсіндісі көлбеу орналасқан. Бүйір өсінділерінде және омыртқа денесінде қабырғалар бекіне- тін шеміршекті буын ойықтары болады. Арқа омыртқалар қабырғалар мен байланысады. Бел омыртқалары басқа бөлімнің омыртқаларымен салыстыр- ғанда денесі жалпақ әрі үлкен. Арқа қанаттары да жуан, бұл бел бөлімінің көбірек қозғалуына әсер етеді. Бел омыртқаларына дене салмағының күші көбірек түседі. Сегізкөз омыртқалары бірімен- бірі қозғалмастай тұтасып кет- кен. Пішіні үшбұрышты, ішке қараған беті сәл иіліңкіреп, ойықтау болып келеді. Ойыс жағынан сегізкөз омыртқаларының тұтасып кеткен іздері 4 көл- денең бұдыр сызық болып анық көрініп тұрады. Сегізкөз омыртқаларының 4 жұп тесіктерінен жұлын жүйкелерінің тарамдалған ұштары шығады. Құйым- шақ омыртқалар қалдық ретінде тұтасып кеткен. Тек бірінші омыртқада омыртқаның кейбір белгілері ғана сақталған. Қалғандары біртіндеп кішірей- ген. Барлық омыртқалар бірімен-бірі шеміршектер, сінірлер бұлшықеттер, арқылы байланысып, омыртқа жотасын құрайды.

Омыртқа жотасы - тұлғаны алға, артқа, бүйіріне қарай иіп-қозғалту арқылы түрлі қимылға келтіреді.

Омыртқа жотасы төрт жерінен алға және артқа қарай иіледі. Мойын мен бел омыртқалардың тұсында екі иілім алға қарай иілген. Арқа мен сегізкөз омыртқаларының тұсында екі иілім артқа қарай иілген. Жаңа туған нәрестенің омыртқа жотасы түзу, иілімдері болмайды. Нәрестенің мойны қатқанда - мойын, отыра бастағанда арқа иілімі білінеді. Қаз тұрып жүре бастағанда бел мен сегізкөз омыртқаларының тұсындағы иілімдер байқалады. Иілімдер 18- 20 жаста толық қалыптасады. Омыртқа жотасының иілімдері кеуде, жамбас қуыстарының мөлшерін кеңейтеді. Иілімдер дененің тепетендігін жеңілдетіп, жүгіріп, секіргенде серпімділікті күшейтеді. Бұл омыртқалардың бірімен-бірі жалғасқан жеріндегі шеміршектердің созылғыштық қасиетіне де байланысты. Омыртқа жотасының алға және артқа қарай иілімдері адамның тік жүруіне байланысты қалыптасқан. Бұл - қалыпты құбылыс. Ал омыртқа жотасының бір бүйіріне қарай иілуі бұзылғанда сколиоз (грекше - кривизна, иілу) ауруы пайда болады. Омыртқа жотасының өсуі баланың алғашқы 1 жасына жедел жүреді. Жаңа туған нәрестелердің омыртқаларында алты сүйектену нүктелерін көруге болады. Олар 1 жасқа таман біріге бастайды. Омыртқалардың эпифизі алғашқы жылы шеміршек күйінде сақталады. Омыртқа аралық буындардың шеміршектері қалың және серпімді келеді. Сондықтан олардың омыртқа жотасы ересектермен сапыстырғанда жеңіл қимылдайды. Жаңа туған сәбидің омыртқа жотасында физиологиялық иілімдері болмайды,

2- 3 айда баланың мойны бекігеннен кейін мойын лордозы /лат. *лордоз* - алға қисаюу, иілу/, 6 айдан кейін отыра бастағанда кеуде және сегізкөз кифоз - дары /лат. *кифоз* - артқа қарай иілу, қисаюу/, 1 жасқа жақындап, бала жүре бастағанда бел лордозы пайда болады. Дегенмен бір жастағы баланың омыртқа жотасының иілуі нашар әрі тұрақсыздау болады: таңертең ұйқыдан тұрғанда нашар, кешке таман күшейе бастайды. 2-3 жаста омыртқа одан әрі қарай сүйектену береді. Бұл мезгілде омыртқаның денесі сүйектен, ал эпифиздері шеміршектен тұрады. Омыртқааралық буын шеміршектері әлі де болса қалыңдау болып, омыртқа жотасы жақсы қимылдайды. Бұл кезде сегізкөз, күймышақ омыртқалары біріге бастағанымен аралары толық бітпейді. Омыртқа жотасының физиологиялық қалыпты иілістері күшейе түскенімен, әлі де болса тұрақсыз болғандықтан, баланың бойы таңертең өлшегенде 5-6 см ұзын /ересек адамда 2-3 см ғана/, кешке өлшегенде сәл қысқалып аласа болып тұрады. 4-5 жасқа дейін омыртқа тез өсіп, иілістері толық қалыптаспайды. Бұл кезден бастап балалар мен ересек адамдардың омыртқа жотасында физиологиялық қалыпты 2 лордозы /кеуде және сегізкөз/ иілістері түзіледі. Отырғанда салмақ бел омыртқа иілісіне көбірек түсіп, ол қисаяды, ал жатқанда мойын және бел омыртқаларының иілістері түзіледі. Бала омыртқасының сүйегінің қатаюы жылдам болғанымен, олардың эпифиздерін шеміршек қалың болады және омыртқа аралық шеміршектері биік келеді. Сегізкөз бен күймышақ сүйектері біте бастайды. Қыздарда 7-11, ер балаларда 7-13 жас арасында омыртқаның денесі мен эпифиздерінің арасында жұқа болса да, шеміршекті қабаты сақталады. Омыртқа аралық шеміршектер қалың болған - дықхан омыртқалар әлі де өседі. Омыртқа эпифиздерінің сүйектенуі 18-20 жаста аяқталады. Мектеп жасына дейінгі балалардың омыртқалары ұзарып, жуандайды. 5-6 жастағы балалардың омыртқа жотасы тез қисаяды. Омыртқа аралық шеміршектердегі заттың алмасуы өте күшті болады. Сондықтан түрлі жағдайлардың әсерінен омыртқаның өсуі тез бұзылып, омыртқа жотасының әсерінен омыртқаның өсуі тез бұзылып, омыртқаның өсуі тез бұзылып, омыртқа жотасының патологиялық сколиозы /бір жақ бүйіріне қарай қисаюу/, лордозы, кифозы т.б. өзгерістері пайда

болады. Мысалы, өте жылдам 8-12 м /сек қозғалғанда мойын және көкірек омыртқалары зақымдалады. Бала өте аз қозғалғанда да ұсақ зақымдар пайда болып, олардың негізінде кейіннен омыртқа кемшіліктері дамиды. Омыртқа жотасының өсуі жігіттік пен бой- жеткендік кезеңге дейін байқалғанымен, әр түрлі бөлімдерінің омыртқалары бірдей өспейді. 1,5 жасқа дейін барлық омыртқалар бірдей өседі, 1,5-3 жас арасында мойын және кеуденің жоғары омыртқалары нашар еседі.

Омыртқа жотасының қисаюлары әр түрлі болады: Бүкірлік, кифоз (kyphosis) - омыртқа бағанасының (әдетте кеуде бөлімінің) дөңестеніп қисаюы. Бір не бірнеше омыртқалардың зақымдануынан (туберкулез, организмнің жарақаттануынан) пайда болады. Бүкірлік кейбір тірек-қимыл органцары ауруларының (лордоз, сколиоз) сыртқы көрінісі болып табылады. Омыртқа біртіндеп, артқа қарай дөңестеніп майысқан жағдайды доға тәрізді бүкірлік, ал бірнеше омыртқалар аймағында өткір бұрыш жасап қисайғанды бұрышты (кыфлы) бүкірлік деп атайды. Бүкірліктің іштей туа біткен және туғаннан кейін пайда болатын екі түрі бар. Иштей туа біткен бүкірлік омыртқа бағана- сында сына тәрізді немесе жарты омыртқалардың кездесуі және оларда әр түрлі ауытқулардың болуы (омыртқалардың бір-бірімен тұтасып кетуі) салдарынан пайда болады. Туғаннан кейінгі бүкірлік туберкулез, бруцеллез, рахит, остеомиелит, мерез, әр түрлі ісік ауруларының әсерінен болады. Басқа ауруларға қарағанда омыртқалардың туберкулезге шалдығуы бүкірліктің пайда болуына жиі себеп болады. Бүкірлікті емдеу әуелі оны тудырған ауру- ды (туберкулез, рахит және т.б.) емдеуден басталады. Қозғалмалы бүкірлікті емдік дене шынықтығуы, физиотерапия, массаж, жайпақ төсек, корсет арқылы емдеу жақсы нәтиже береді. Қозғалыссыз бүкірлікті әуелі керу және түзетуші жаттығулар арқылы қозғалмалы түрге келтіріп, содан кейін хирургиялық жолмен емдейді.

Сколиоз (көне грекше: стко/аос, лат. scoliosis - қисайған) омыртқа- ның бір бүйірге қарай қисаюы. Сколиоздың туа бітетін және жүре пайда болатын түрлері бар. Туа бітетін сколиоз омыртқа, қабырға мен жауырынның және төс сүйегінің әр түрлі себептерден дұрыс дамымауынан болады. Сколиоздың бұл түрі нәресте туғаннан кейін немесе алғашқы қадамын жасағанда, кейбір балаларда аурудың белгілері 5-6 не 12-14 жаста байқалады. Жүре пайда болатын сколиоздың себебіне қарай рахиттік, статик, неврогендік және үй- реншікті (идиопатик) түрлері болады. Рахиттік сколиоз негізінен рахит ауру- ына шалдыққан балаларда кездеседі. Мұндай балапардың сүйектерінің жұм- сару себебі олардың ерте отырып, жұмсақ төсекте жатуына байланысты болады. Статикалық сколиоз омыртқаға түсетін күнгің бірқалыпты болмауынан дамиды. (мысалы, скрипкашылар, тігіншілер т.б.). Неврогендік сколиоз полиомиелитпен ауырған балаларда кездеседі. Үйреншікті сколиоз арка, жауыры- рын, бұлшық еттерінің қалыпты дамымауынан болады. Омыртқа бойында ор- наласқан бұлшық еттердің әлсіз болуы омыртқаға түскен әр түрлі күштердің әсерінен омыртқаның біртіндеп бір бүйірге қарай қисаюына әкеледі. Бұл мектеп жасындағы балаларда жиі кездеседі. Сондай-ақ сколиоздың бөлшектен- ген (омыртқаның тек бір бөлігінің қисаюы); тұтас (омыртқаның толықтай қи- саюы); сыртқы пішініне қарай: біржақты және S тәрізді түрлері ажыратыла- ды. Сколиозды емдемес бұрын сколиоздың түрі мен омыртқаның қисаю дә- режесі; ауру адамның жасы мен оның қосымша сырқаттары; диагноздың қо- йылу мерзімі т.б. жағдайлар мұқият ескеріледі. Емі: консервативті әдіс бойынша - арка, жауырын тұсындағы бұлшық еттерді арнайы гимнастика, массаж, дәрі-дәрмек, әр түрлі корсеттерді пайдаланып нығайту; хирургиялық әдіс бойынша - консервативті ем нәтиже бермеген жағдайда, ауто-

гомотранс- плантгарды колданып, омыртканы бір қалыпта бекіту үшін операция жасау.

Омыртқа жотасының бір бүйіріне қарай қисаюының негізгі себептері:

1. орындыққа түзу отырмау;
2. жазу үстелі мен орындық биіктігінің сәйкессіздігі;
3. көбіне бір қолымен ауыр жүк көтеру;
4. сүйектер мен бұлшықеттердің нашар дамуы және т.б.

Сондықтан да жүргенде, тұрғанда, отырғанда омыртқа жотасын түзу ұстауға тырысу керек. Ауыр жүк көтермеу, жүйелі түрде спортпен шұғылданған жөн.

Лордоз (грекше lordos - *иілген*) - омыртқа бағанасының патологиялық майысуының (қисаюының) бір түрі. Адамның тік жүруіне байланысты омыртқа жотасының алға қарай иілім жасап орналасуы. Ол нәрестенің жатыр ішінде даму ақаулықтарынан, әр түрлі аурулардың (туберкулез, мешел, полиомиелит т.б.) салдарынан пайда болады.

Лордоздың патологиялық майысуы кейде туа пайда болса, кейде жүре пайда болуы да мүмкін. Бұл, көбіне бір жасқа дейінгі сәбилерде байқалады. Лордоз омыртқа бағанасының алға қарай майысып, қисаюымен сипатталады. Физиологиялық лордоз омыртқа бағанасының мойын және бел бөліктерінде орналасады, ал патологиялық лордоз тек бел омыртқаларда байқалады. Ауру адамдар арнайы күн кестесін сақтауы, емдеу жаттығуларымен шұғылдануы, массаж қабылдауы қажет. Кейбір жағдайларда хирургиялық операция жасауы мүмкін. Компьютер керек, біздің өмірімізге қажетті күрылғы. Дегенмен - де зиянды жақгарыш айта кете, онымен жұмыс істеудің гигиенасын сақтау керек екенін естен шығармаған жөн, Компьютердің пайдасы ете зор». Адам компьютерде босаң қалыпта отырады, ол денесінің қандай тұрғыда қисайға- нына мән бере бермейді. Бұл ағзаға кері әсер етеді; омыртқа, мойын, бастың бұлшық еті, қол және иықтарға артық салмақ түскендіктен балаларда -сколиоз, остехондроз аурулары пайда болады.

Көздер мәтін немесе сзфеттің майда дірілдеулерін, перденің жыштырауыш тез тіркейді. Көз шамадан тыс салмақ әсерінен көру қабілегтін жоғалтады. Кілегейленген түсті сәтсіз тандап алу, шрифтттер, терезелердің құрастыры лымы, перденің теріс орналастырылуы көзге теріс әсерін тигізеді.

Қорыта келгенде омыртқаның қисаюларының себептері ол көбінде мектеп жасындағы балаларда жиі кездеседі, сондықтан оқушышарды мектеп гигиенасын сақтауға педагогтар және ата-аналар тарапынан көп көңіл бөліп, дене бітімінің гигиенасын сақтап келсе, сонымен бірге ем-шаралар уақытында жасалып отырса омыртқа қисаюлары және олардың асқынулары болмайды деп айтуға болатын еді.

1. Дүйсенбіт Қ., Атюкбарова З. *Жасқа сай физиология және мектеп гигиенасы.* - Алматы, 2003.
2. Обреимова Н.И., Петрухин А. С. *Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков.* -М.: Академия, 2000.
3. Лысова Н.Ф., Айзман Р.И., Завьявлова Я.Л., Шириова В.М. *Возрастная анатомия, физиология и школьная гигиена.* - Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2010.
4. Горцев Г.В. *Энциклопедия здорового образа жизни/Горцев Г. В.* -М.: Вече, 2001.
5. Интернет көздері: Wikipedia®, www.allmedicina.ru, allanatomy.ru.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы искривления позвоночника у детей школьного возраста, их профилактика и лечения'.

Summary

The paper considers the problem of curvature of the spine, their prevention and treatment
АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

З.А. Мовкебаева

Активно происходящее в настоящее время реформирование специального образования, связанное с новым отношением к детям с проблемами в развитии и нацеливающее на приоритетное решение вопросов их социализации и интеграции, обуславливает потребность в подготовке учителей-дефектологов с новым концептуальным мышлением, понимающих и активно участвующих в модернизации социально-педагогических процессов. В новых социально-экономических условиях подготовка специальных педагогов приобретает роль ведущего фактора социально-экономического развития общества, поскольку ее результатом становится специалист, владеющий не только знаниями о целях, сущности, содержании обучения, но и готовый стать регуляторами поведения общества в отношении детей с ограниченными возможностями.

Однако в настоящее время в практике высшего образования существуют следующие сдерживающие факторы:

- низкий уровень острепенности профессорско-преподавательского состава (и связанное с этим снижение уровня преподавания), отток молодых перспективных кадров в другие сферы деятельности, недостаточная ориентированность и осведомленность сложившегося на дефектологических отделениях ВУЗов профессорско-преподавательского состава в актуальных проблемах модернизации общего и специального образования в Казахстане;
- недостаточное обеспечение ВУЗов современным учебно-лабораторным и научным оборудованием, современной научно-исследовательской и научно-методической литературой;
- недостаточно развитые исследовательские навыки у обучающихся;
- низкая мотивация у выпускников дефектологических отделений к использованию в учебном процессе современных информационных коммуникационных технологий.

Наряду с отрицательными тенденциями в процессе подготовки специальных педагогов, препятствующих модернизации этого процесса, существуют и позитивные предпосылки:

- достаточный уровень развития республиканской общей и специальной педагогической науки;
- наличие эффективных форм интеграции учебного и научного процессов;
- гуманистический характер и практикоориентированность республиканской специальной педагогической науки;

- развитие и совершенствование структуры многоуровневого образования, позволяющей дифференцировать сложность и направленность профессиональной подготовки на каждом из уровней высшего и послеВУЗовского образования.

Возрастание требований к уровню квалификации специалистов обусловило необходимость обновления организационных форм и содержания высшего образования, изменения характера отношения к разрабатываемым наукой и внедряемым, практикой педагогическим новшествам. Для успешного решения задач обновления специального образования необходимы серьезные изменения в системе подготовки специальных педагогов: обновление содержания образования на всех его ступенях: бакалавриате и магистратуре; углубленная научная подготовка специалистов на магистратуре; овладение обучающимися современными педагогическими и информационными технологиями в целях дифференциации и индивидуализации процесса воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в разных типах специальных (коррекционных) организациях, в разных возрастных группах, с разными категориями детей и др.

Указанные положения явились основополагающими в разработанной в рамках проекта фундаментальных исследований «Научно-педагогические основы модернизации подготовки специальных педагогов в условиях кредитной технологии обучения» концептуальной модели модернизации содержания подготовки специальных педагогов в соответствии с современными потребностями общества, государства и человека. Результатом внедрения данной модели должна явиться принципиально новая система организации учебного процесса в ВУЗе, целевой установкой которой становится усиление активной самостоятельной научно-исследовательской деятельности обучающихся как фундаментальной базы подготовки высокообразованных специалистов.

Предлагаемая модель позволит организовать систему подготовки специальных педагогов так, чтобы:

- обеспечить преемственность разных уровней вузовского образования специалистов для оказания помощи детям с ограниченными возможностями;

- осуществить постепенное достаточное насыщение системы специального образования высококвалифицированными специалистами, способными эффективно вести коррекционно-педагогический процесс на основе новейших достижений мировой и отечественной науки и практики в сочетании с творческим и рефлексивным отношением к педагогической деятельности.

Преодоление сдерживающих факторов и решение важной задачи кадрового и научного обеспечения высшими учебными заведениями перспективного развития специального и инклюзивного образования потребует выполнения ряда организационно-структурных преобразований. Так, становится необходимым:

- внесения изменений в классификатор специальностей высшего образования для приведения названия специальности «Дефектология» в соответствие с международным названием специальности, целью которой является работа с детьми с ограниченными возможностями («Специальное образование»), и в связи с распространяющимися в цивилизованном мире равноправного отношения к данной категории детей, предполагающего наличие у них не дефекта, а особых образовательных потребностей;

- изменения целевой установки в подходах к комплектованию контингента обучающихся и организации учебного процесса на отделении «Дефектология», обеспечивающие компетентный и личностно-ориентированный подходы в

образовании;

- разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников дефектологического отделения с привлечением представителей работодателей;
- обеспечения кафедр, осуществляющих подготовку специалистов-дефектологов, компетентными и высококвалифицированными преподавателями, способными не только эффективно вести учебный процесс на основе новейших научных достижений и ориентирующихся в современном состоянии за рубежом и в Республике Казахстан актуальных проблем оказания помощи лицам с ограниченными возможностями, но и активно осуществляющих собственную научно-исследовательскую и научно-поисковую деятельность.
- выделения приоритетов научных исследований в Казахстане и за рубежом в области специальной педагогики с целью определения тематики учебных дисциплин, составляющих содержание подготовки специальных педагогов;
- обеспечения преемственности и последовательного усложнения тематики научных исследований на всех трех ступенях высшего и послевузовского профессионального дефектологического образования (бакалавриат-магистратура-докторантура);
- организации широких научных исследований специалистами, преподающими на дефектологических отделениях педагогических ВУЗов с подготовкой на материале указанных исследований отечественных авторских (а не переведенных зарубежных) научно-методических пособий, нацеленных на немедленное включение новых научных данных непосредственно в учебный процесс;
- использования результатов научных исследований и практических достижений непосредственно в учебном процессе, обсуждая и анализируя их в разнообразных формах учебной деятельности и др.

Для эффективного осуществления данной деятельности необходимо:

- обеспечить динамичную систему организации учебного процесса по разным видам дефектологических специальностей (логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог, специалист интегрированного обучения, специальный (коррекционный) психолог и др.) в соответствии с конъюнктурой и перспективами на рынке труда;
- использовать в качестве единицы измерения - «кредитной единицы» не физические часы затрат, а реально освоенные обучающимися компетенции в области диагностико-консультативной, организационно-управленческой, культурно-просветительной, преподавательской и научно-исследовательской деятельности;
- обеспечивать студентам реальные возможности выбора индивидуальной траектории образования в соответствии со специализацией, выбранной ими в рамках специальности (Дефектология», и работы по личному расписанию;
- представлять доступ обучающихся ко всем услугам (Интернету, библиотечным фондам и базам данных, наличием методических пособий и рекомендаций по всем учебным дисциплинам и по всем видам занятий, наглядным пособиям, аудио- и видеоматериалам, экспериментальным площадкам, лабораторным и учебным помещениям, учебному и научно-исследовательскому оборудованию и др.), имеющих отношение к самостоятельному получению ими дефектологического образования;
- использовать партнерские отношения с зарубежными ВУЗами о взаимном признании дипломов и совместном обучении студентов по дефектологической специальности;
- обеспечивать широкие возможности дистанционного обучения студентов

через Интернет по программе высшего образования по специальности «Дефектология» и др.;

- создавать на базе кафедр, осуществляющих подготовку специальных педагогов, творческих коллективов, позволяющих при необходимости организовать «мозговой штурм», проводить научно-методический семинар по конкретной перспективной проблематике оказания помощи детям с ограниченными возможностями;

- расширять актуальную проблематику научных исследований, проводимых преподавателями, ведущими на дефектологическом отделении, и студентами бакалавриата, магистратуры и докторантуры, обучающихся по специальности «010500 — Дефектология»;

- включать обучающихся в научно-исследовательскую работу на всех этапах обучения и оперативно использовать результаты их научных исследований непосредственно в учебном процессе, обсуждая и анализируя их в разнообразных формах учебной деятельности;

- стимулировать научно-педагогический коллектив кафедр, осуществляющих подготовку специалистов-дефектологов на проведение фундаментальных исследований, сосредоточить их научный потенциал на разработке приоритетных направлений теории и практики специальной педагогики и психологии;

- изменять систему оплаты преподавателей, включающую механизмы стимулирования проведения ими научной деятельности и ее оплату по конечному результату (качеству и объему запланированного исследования).

При этом становится необходимым регулярное информирование педагогической и родительской общественности о результатах своей научно-исследовательской деятельности, научных планах и инновациях, представляя их на открытое обсуждение.

Современная система подготовки специальных педагогов должна основываться на следующих принципах и положениях:

- учет основных направлений Государственной политики Республики Казахстан в области специального образования;

- учет имеющегося позитивного опыта специального образования, как в Казахстане, так и за его пределами;

- совершенствование и обновление всех аспектов образовательной деятельности по подготовке специальных педагогов (управленческого, научного, учебно-методического, воспитательного, материально-технического и др.);

- логизация и фундаментализация содержания высшего образования; проблемно-творческое обучение студентов и др.;

В современных условиях именно ВУЗы должны взять на себя решение вопросов разработки и внедрения прогрессивных технологий и методов коррекции, развития, обучения, воспитания и профессионально-трудовой реабилитации и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями. В связи с этим, отличительными чертами учебного процесса в высшей школе должны явиться изменения его характера (целей, содержания, методов и форм), его научно-исследовательская направленность и происходящее на этом фоне становление студента как активного исследователя и преобразователя. Успешная реализация указанного процесса связана с мотивированной готовностью профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку учителей-дефектологов к новациям, выполнению качественно новой роли организаторов творческой деятельности студентов, разработчиков арсенала современных методических материалов и средств для специального и инклюзивного образования, с усилением ориентации на результат.

Мы считаем, что педагогическими условиями качественной подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями могут быть:

- осознанность обучающимися гуманистического характера предстоящей педагогической деятельности и рефлексивность учения;
- умение учиться; проектирование и организация процесса самообразовательной и креативной деятельности,
- ответственность за качество учения и др.

Представляется, что выполнение предложенных условий модернизации высшего педагогического образования по специальности «Дефектология» позволит преодолеть разрыв науки и практики педагогического процесса, усилить фундаментальную подготовку специальных педагогов, формировать их способности к исследовательской деятельности в сфере специальной (коррекционной) педагогики и др.

Түйін

Бұл мақалада даму мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін педагогтар- ды дайындаудың өзекті мәселелері баяндалады. Несиелік технология талаптарында «Арнаулы білім» (Дефектология) мамандығы бойынша жоғары білімді ұйымдастырудың жана талаптары - студенттерде тек кәсіби шеберлік пен дағдыларды ғана емес, сонымен қатар гуманизм, оптимизм, шығармашылық пен біте қайнасу қажет- тілігін туындатады.

Summary

In this article is written about actual problems in training teachers for working with limited abilities in development. New approaches in the organization of high education on the speciality of teachers-speech pathologists in the conditions of credit technology are offered with this, also is noticed the necessity of forming not only professional skills of students, but also some personal qualities such as humanism, optimism, independence and creativity.

ИНКЛЮЗИВТІК БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ҚОҒАМНЫҢ КӨЗҚАРАСЫ

Э.Т. Мукажанова,
Г.А. Абаева

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасында больш жатқан әлеуметтік-экономи- калық және саяси өзгерістер білім саласына да өз сеігтігін тигізуде. «Қазақстан республикасының 2011-2020 жышдары білім беру жүйесін дамыту бағдарла- масында» көрсетілгендей басты міндеттердің бірі халықгыш барлық сатыда- ғылары үшін сапалы білім алудың қолжетімділігін қамтамасыз етуді қарасты- ра, ды. Сонымен қатар, алғаш рет инклюзивтік білім беру жүйесі талданып, мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктіріп оқытудың модульдік бағдарламала- ры әзірленді [1].

Инклюзивтік білім беру дегеніміз - жалпы білім беретін мектептерде мүм- кіндігі шектеулі бала мен басқа да әлеуметтік қорғалатын топтарға жататын оқушыларға өзгелермен теңдей білім беру,- соған жағдай жасау, әлеуметтік ортадан оқшауламау.

Инклюзивтік білім беру жүйесі біздің елімізге жаңа ұзғым болғандықтан көгттеген өзекті мәселелер туындауда.

Біріншіден, жалпы білім беру жүйесіндегі мұғалімдеріоң арнайы білім туралы мәліметтерінің жоқгығы, сол себептен қазіргі уақытта «ерекше» бала- fa қажетті білім бере алмайтыны.

Екіншіден, жалпы мектептің қажетті құрал-жабдықтарымен қамтамасыз етіл- меуі,

оқу бағдарламалар мен оқу-әдістемелік оқулықтарының жеткіліксіздігі.

Үшіншіден, қоғамның осы мәселеге жағымсыз көзқарасының қалыптасуы. Оның ішінде қалыпты дамыған балалардың ата-аналарында келесідей күдік-тері туындайды: бала өз деңгейлеріне сәйхес білім алуына кедергі келтіретініне сенімділіктің ұлғаю, сол себептен қарсылық білдіруі. Және оқушылардың жағымсыз қарым-қатынас таңбуына байланысты мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналар бойында қорқыныш пен сенімсіздіктің туындауы.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды жаппы білім беру жүйесіне енгізуде шетелдік және ресейлік зерттеушілерінің Н.Форман, А.Пратен [2], Н.Д. Шматко [3], Л.М. Шипицына [4], Н.Н. Малофеевтің [5], сонымен қатар қазақстандық зерттеушілердің Р.А. Сулейменова, Г.Д. Хақимжанова [6], А.А. Айдарбекова [7], А.А. Байтұрсынова [8] және т.б. еңбектерінің маңызы зор.

Арнайы білім беру жүйесінің мақсаттарының бірі - мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің қазіргі заманға сай тиімді, әрі қол жетімді шарттарды құру мен қоғамдық ортаға енгізу болып табылады. Ал, осы мақаланың мақсаты - жалпы білім беру жүйесіндегі мұғалімдер қауымының мүмкіндігі шектеулі балалар туралы малғұматтарын, мемлекеттік құжаттардағы соңғы жылдары енгізілген толықтырулар мен өзгерістері, оның ішіндегі инклюзивтік білім беру жүйесі туралы ақпараттарын, мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беру жүйесінде білім алуға деген ой-пікірлерін, психологиялық дайындықтарын анықтау және талдау жүргізу.

Инклюзивтік білім беруді іске асыру үшін қоғамның мүмкіндігі шектеулі балаларға деген көзқарасын өзгерту қажет. Дегенімен, біздің қоғамдық орта мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беру мектептерінде білім алуын әр қалай қабылдайды. Сондықтан да жалпы білім беру мектептерінің мұғалімдерінен сауалнама алуды ұйғардық. Сауалнама Алматы қаласының №148 мектеп гимназиясының бастауып сынып мұғалімдерінен алынды. Сауалнамаға жасы, еңбек өтілімі әртүрлі 15 мұғалім қатысты. Мұғалімдердің еңбек өтілінің ең төменгісі - 2 жыл болса, ең жоғарғысы - 26 жыл.

Сауалнама құрылымы 10 сұрақтан тұрады. Сауалнамада келесі мәселелер қарастырылады:

1. Мұғалімдер қауымының мүмкіндігі шектеулі балалар жөнінде мағлұматтарын анықтау;
2. Қазіргі таңдағы білім беру жүйесіндегі өзгерістері мен толықтырулар туралы ақпараттандыру көрсеткіштерін көрсету;
3. Инклюзивтік білім беру жүйесіне деген психологиялық дайындығы мен көзқарастарын анықтау.

Жалпы мектеп мұғалімдерінің мүмкіндігі шектеулі балалармен келешекке жұмыс жасағандықтан бірінші сұрағымыз мұғалімдердің алғашқы түсінікте-рін анықтау болды («Сіз дамуында ауытқуы бар балаларды кездестірдіңіз бе?»). Мұғалімдерінің 86,6%-ті мүмкіндігі шектеулі балалар туралы хабарла-ры бар, ал 13,3%-ті, яғни екі мұғалімнің мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауда 2 жылдық тәжірибесі бар болып шықты. Алматы қаласының №107 жалпы мектептің ішінен психикалық дамуы тежелген оқушыларға арналған арнайы сыныпта жұмыс жасаған. Ал сауалнаманың үшінші жауабы бойынша қоршаған жақын ортада мүмкіндіктері шектеулі балалары жоқ болып шықты. Демек, жалпы білім беру мұғалімдерінің мүмкіндігі шектеулі балалар туралы мағлұматтары бар деген қорытынды шығаруға болады.

№1 «Сіз дамуында ауытқуы бар балаларды кездестірдіңіз бе?»			
%	Кездестірдім	Жұмыс істегенім бар	Кездестірмедім
100	86,6%	13,4%	0%

Адамның жеке тұлғасының дамуына, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі балалардың да жеке тұлғасының дамуына жақын адамдары мен қоршаған орта адамдардың әсері маңызды рөл атқарады. Сондықтан да келесі сұрақ мұғалімдер қауымының мүмкіндігі шектеулі балалар туралы ақпаратты қайдан алатыны жөнінде қойылмақ («Мүмкіндігі шектеулі балалар туралы ақпаратты қайдан аласыз?»). Мұғалімдердің 60%-ті мүмкіндігі шектеулі балалар туралы мағлұматты теледидардан алса, 33,4%-ті газет журналдардан өздеріне қажетті ақпаратты жинақтайды. Ғылыми әдебиеттерден ақпарат алу ең төменгі деңгейде - 6,6% тұр. Демек, мұғалімдер қауымына берілген нұсқа- лардың ішіндегі ең қол жетімді ақпарат көзі - теледидар және газет-журнал- дар болып табылады. Сондықтан да аталған ақпарат көздерін мүмкіндігі шек- теулі балалар туралы мәліметті қоғамдық ортаға таратудың негізі ретінде алуы қажет.

№2 «Мүмкіндігі шектеулі балалар туралы ақпаратты қайдан аласыз?»			
%	Теледидардан	Газет- журналдардан	Ғылыми кітаптардан
100	60%	33,4%	6,6%

Үшінші сұраққа («Дамуында ауытқуы бар балаларға қай жерде оқып тәр- бие алады? Мекемелердің атауларын атаңыз?») сәйкес төмендегідей қоры- тынды жасалды: мұғалімдердің барлығы мүмкіндігі шектеулі балалардың арнайы мекемеде білім алатындығы жөнінде хабарлары бар. Бірақ мұғалім- дердің көбі арнайы мекемелердің атауларын білмейтіні анықталды.

Қазіргі таңда білім беру жүйесіне байланысты көптеген өзгерістер мен толықтырулар енгізілгені мәлім. Нақ айтқанда келесі сұрақ 2011-2020 жылш бағдарламада қарастырылған инклюзивтік білім беру жүйесі жөнінде сұрақ қойылмақ («Мемлекеттік құжаттардағы соңғы жылдары мүмкіндігі шек- теулі балаларға қатысты қандай өзгерістер енгізілген?»). Мұғалімдердің 46,6%-ті білім беру жүйесіндегі соңғы өзгерістері мен толықтырулар мен мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты білім беру заңы туралы мәліметтері бар, мұғалімдер қауымының 33,4%-ті тек білім беру жүйесіндегі өзгерістері мен толықтыруларды біледі, 20%-ті сұраққа жауап бермеді, демек ол өзгеріс- тер жөнінде мәліметтер жинақталмаған. Мұғалімдер қауымының сұраққа толық жауап бермеудің себебі, арнайы бағдарламалармен таныс емесін, тал- даған жоқпыз деп түсіндіреді. Оны біз төменгі кестеден көре аламыз.

№3 «Мемлекеттік құжаттардағы соңғы жылдары мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты қандай өзгерістер енгізілген?»			
%	Білемін	Мәліметім жоқ	Білмеймін
100	46,6%	33,4%	20%

Л.С. Выготский дамуында ауытқуы бар балалардың қалыпты дамыған балалардан, яғни қоғамдық ортадан шектелмейтіндей білім беру жүйесін қуру керек екенін айтты [9]. Ал білім берудің басты тұлғасы - мұғалім болып саналады. Сондықтан да мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру мектептеріне енгізуде мұғалімдердің дайындығы, пікірі маңызды орын алады. Соңғы сұрағымыз («Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесінде білім алуға деген көзқарасыңыз қандай?»). Мұғалімдер бұл сұрақ- қа жауап беру алдында пікір алысты. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 53,3% - қарсылық білдірді. Мұғалімдер өздерінің қарсылығын көптеген

себептермен түсіндірді. Олар төмендегідей:

1. Мұғалімдердің арнайы дайындық курстардан өтпеуі;
2. Мектептің арнайы құрал-жабдықтарымен қамтамасыз етілмеуі;
3. Мұғалімдерге арнайы оқу-әдістемелік бағдарламаның жоқтығы.

26,6%-ті - бұл білім беру жүйесін мақұлдады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғамның бір мүшесі деп қабылдайды. Бұл топтың мұғалімдері мүм- кіңдігі шектеулі балалардың ішінде де еңбекқор, дарынды және оқытуға, тәр- биелеуге икемді балалар бар екеніне сенімді, ал мұғалімдердің 20%-ті - ин- клюзивтік білім жөнінде ақпараттың жоқтығынан, еңбек өтілінің төмендігі- нен, психологиялық дайындығы болмағандықтан білмеймін деп жауап берді.

№4 «Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру жүйесінде білім алуға деген көзқарасыңыз қандай?»

%	Қарсымыш	Қарсылығым жоқ	Нақты көзқарасым жоқ
100	53,3%	26,7%	20%

Қортындылай келе, жалпы білім беру жүйесіндегі мұғалімдердің мүмкіндігі шектеулі балалар туралы ақпараттары бар. Сонымен қатар барлық мұғалімдер мүмкіндігі шектеулі балаларға оңды көзқараста, дегенімен олардың ішінде жалпы мектепте білім алуына қарсылық білдіруде. Оны келесі себептермен түсіндіруге болады:

1. Жалпы білім беру мұғалімдерінің арнайы білім туралы мәліметінің жоқтығымен және осы сала бойынша біліктілігі көтеру курстарынан өтпегендігімен;
2. Мектептің осы топтарға арналған құрал-жабдық пен техниканың болмауымен;
3. Ата-аналар мен баланың психологиялық тұрғыдан дайын еместігімен;
4. Арнайы бағдарламалар, оқу-әдістемелік және оқулықтармен қамтамасыз етілмегенімен.

Бірақ, барлық мұғалімдер қауымы мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсетілетін жаңа ұйымдардың санын ұлғайту керек екенін айтып жеткізді.

Қазіргі тақда Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтарын қорғайтын жаңа қоғамдық ұйымдардың ашылуы, білім беру заңдарына толықтырулар мен өзгерістердің енгізілуі мүмкіндігі шектеулі балаларға байланысты ауқымды мәселердің шешілуіне септігін тигізуде.

1. *Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.*
2. *Форман Н., Пратен А. Новый подход к обучению детей с особыми потребностями в Великобритании. //Дефектология. 1993. №4. - с. 53.*
3. *Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение //Дефектология. 1999. №1. - с. 41-46.*
4. *Шишцына Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. №2. - С. 15-19.*
5. *Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен/Малофеев Н.Н. //Дефектология. 2008. №2. - С. 86-93.*
6. *Сулейменова Р.А., Хакимжанова Г.Д. Зарубежный и отечественный опыт включения детей со специальными нуждами в общеобразовательный процесс. Проблемы и пути решения. - Алматы, 2001. - 182 с.*
7. *Айдарбекова А.А., Хакимжанова Г.Д. Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы. - Алматы. 2001. - с. 30.*
8. *Байтурсынова А.А. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями за рубежом // Вестник» КазНПУ имени Абая, серия «Специальная педагогика». 2007. №1 (10). - с. 57-65.*
9. *Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. -М., 1997. - 224 с.*

Резюме

В статье рассматриваются отношение педагогов общеобразовательной школы к вопросу включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

Summary

This article examines the views of teachers working schools on inclusion of children with disabilities into the educational process.

СОЗДАНИЕ БЕЗБАРЬЕРНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С. Оразаева

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы четко определена главная цель - обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям.

Особое место в системе отечественного образования занимают дети с ограниченными возможностями.

Вопросы обеспечения жизнедеятельности детей данной категории определены в Законах Республики Казахстан «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», а также в ряде нормативных правовых актов.

Имея в соответствии с Конституцией Республики Казахстан и Законом РК «Об образовании» равные со всеми другими детьми права на образование и творческое развитие, в жизни дети с ограниченными возможностями нередко лишены возможности реализовать это право.

Основная задача, стоящая перед государством и обществом в отношении таких детей, - создание условий и оказание помощи в их социальной реабилитации и адаптации, подготовке к полноценной жизни в обществе.

Опыт зарубежных стран показывает, что создание доступных школ и совместное обучение (включенное или «инклюзивное» образование) способствует социальной адаптации инвалидов, их самостоятельности и независимости, а самое главное - изменяет общественное мнение к инвалидам, формирует отношение к ним как полноценным людям становится более толерантным и научиться уважать другие личности.

С целью поддержки и реализации рекомендаций Всемирных форумов «Образование для всех» в Джомтьене и Дакаре в республике принят Национальный план действий «Образование для всех», в рамках которого получает развитие инклюзивное образование.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычную образовательную среду (в отличие от специальных коррекционных образовательных учреждений) требует обеспечения не только технических, но и методических и организационных условий для совместного обучения учащихся с разными возможностями и образовательными потребностями.

Инклюзия предполагает не просто «механическое» включение ребенка с ОВ 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: психологом, дефектологом, логопедом до внесения технических и архитектурных изменений, необходимых для адаптации и обучения ребенка.

Методическое обеспечение инклюзивного образовательного пространства еще находится в стадии первичной разработки и апробации, что значительно затрудняет процесс внедрения практических технологий. Необходимо и методическое обеспечение разработки и внедрения вариативной системы учебных планов и программ как дошкольного, так и основного школьного образования. При этом

необходимо тщательное согласование содержания образования, разрабатываемого в рамках инклюзивного подхода с ГОСО,

Серьезной проблемой для детей с ограниченными возможностями является транспортная доступность общеобразовательных школ и архитектурные барьеры. В Государственной программе развития образования на 2011-2020г. одним из целевых индикаторов определено, что будет увеличена доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества до 70%. Будет увеличена доля детских садов с созданием безбарьерных условий от общего количества детских садов до 30% в 2020 году. В 830 школах будут созданы «безбарьерные зоны» путем установления подъемных устройств, пандусов, специальных приспособлений в санитарных комнатах, оснащение поручнями, специальными партами, столами и др. специальными компенсаторными средствами [1].

При идеальном подходе образовательные сооружения должны решаться в малозэтажном исполнении (1-2 этажа). Все здания и сооружения, которыми могут пользоваться дети с инвалидностью, должны иметь не менее одного доступного для них входа, оборудованного пандусом или другим устройством, обеспечивающим возможность подъема на уровень входа в здание, его первого этажа или лифтового холла.

Входная площадка (размер не менее 2,2 м на 2,2 м), пандусы, лестницы, подъемные устройства, расположенные перед входами в здание и сооружения, должны быть защищены от атмосферных осадков (как минимум иметь навес).

Двери в здания и помещения на путях следования не должны иметь порогов, а при необходимости их устройства высота порога не должна превышать 0,025 м.

Вход в школу начинается с лестницы, которая является серьезным или непреодолимым препятствием для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, использующих при передвижении инвалидную коляску¹, трости, костыли и другие приспособления.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата у входа в школу необходимо установить пандус. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12°), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота - не менее 5 см) и поручни (высота - 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Вход в школу рекомендуется оборудовать звонком для предупреждения охраны. Коридоры по всему периметру школы необходимо оснастить поручнями. Ширина дверных проемов должна быть не менее 80-85 см. Для того чтобы ученик на коляске смог подняться на верхние этажи, в школьном здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт, а также подъемники на лестницах. В учебных классах ребенку - колясочнику необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны ученического места для ребенка на коляске (с учетом разворота инвалидной коляски) - 1,5 x 1,5 м. Детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата около парты следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если ребенок пересаживается с нее на стул), костылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами столов в классе должна быть не менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около

доски, чтобы ребенок на коляске или на костылях смог спокойно перемещаться там. Если занятия проходят в классе, где доска или какое-либо оборудование находится на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом.

Ученик с нарушением зрения испытывает затруднения в ориентировке в пространстве, поэтому для комфортного пребывания его в школе ему надо помочь. Для этого необходима экскурсия по зданию школы, для того чтобы запомнил месторасположение кабинетов и помещений. Все препятствия и повороты должны быть озвучены, желательно дать ребенку возможность пощупать двери и углы.

Для учеников с нарушением зрения крайние ступени лестницы при входе в школу необходимо покрасить в контрастные цвета. Лестницы в обязательном порядке должны быть оборудованы перилами. Перила должны быть по обеим сторонам лестницы на высоте 70 и 90 см, для младших классов - 50 см. Дверь лучше сделать яркой контрастной окраски. На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части. Для этой категории детей необходимо предусмотреть разнообразное рельефное покрытие полов: при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка и просто ковровые дорожки. Крайние ступени внутри школы, как и при входе, нужно покрасить в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами. Названия классных кабинетов должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов. Необходимо дублировать названия шрифтом Брайля. Для создания доступной и комфортной обстановки в классе рекомендуется оборудовать для них одноместные ученические места, выделенные рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Уделить особое внимание освещению рабочего стола.

Парта должна находиться в первых рядах от учительского стола и рядом с окном.

Ученик может пользоваться диктофоном (его способ конспектирования).

Желательно, чтобы пособия, которые используются на разных уроках, были не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий ребенок смог их потрогать.

Архитектурные барьеры для незлышащих детей - не препятствие. Главная проблема - получить информацию в том же объеме, что и все остальные дети, поэтому в школе должен быть сурдопереводчик. Учебные фильмы по возможности должны быть снабжены субтитрами. Чтобы слабослышащие дети лучше ориентировались, в классе следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков. Места для тех, чей слух слабый, могут быть оборудованы электроакустическими и индивидуальными наушниками.

Определенные требования при создании безбарьерной среды предъявляются и к местам общего пользования: школьной раздевалке, туалету, школьной столовой, школьной библиотеке, спортивным залам.

Внутри здания покрытия пешеходных путей и полов должны быть твердыми и прочными. Не допускается применение насыпных чрезмерно рельефных или структурированных материалов. Ковровые покрытия должны плотно закрепляться, особенно по краям. Толщина покрытия из ворсового ковра не должна превышать 1,3 см с учётом высоты ворса.

На территории участка школы уклон дорожек и тротуаров предусматривается не более 2°, а ширина их - не менее 1,6 м. На поворотах и через каждые 6 м должны быть организованы площадки для отдыха.

В соответствии с письмом МОН РК №02-5/ 1067от 31 августа 2011 г. Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики провел в сентябре-октябре 2011 года мониторинг созданных на местах условий включения

детей с ограниченными возможностями в развитии (далее - ОВР) в дошкольные и школьные организации образования общего назначения. Сбор информации осуществлялся на базе опросного инструментария, разработанного Департаментом дошкольного и среднего образования МОН РК.

В процессе мониторинга отслеживалось фактическое состояние дел по нескольким базовым компонентам, в том числе:

- количество детей с ОВР, включенных в общеобразовательный процесс в дошкольных и школьных организациях образования;

~ наличие (или отсутствие) специально организованной предметно-развивающей среды и физического доступа в учреждения образования, организация доставки детей в детские сады и школы.

По данным управлений образования республики 45722 детей с ограниченными возможностями интегрированы общеобразовательную среду.

9172 детей дошкольного возраста посещают 271 детский сад. Из них 5807 детей обучаются в специальных группах, 3365 - в общих группах.

35550 детей с ОВ обучаются в 1238 общеобразовательных школах. Из них в специальных классах - 7543, 27907 - в обычных классах общеобразовательных школ.

Организациями образования реализуются меры по обеспечению «безбарьерного» доступа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Реализация данных мер предусмотрена и при проведении дальнейших капитальных ремонтов объектов образования.

Условия для безбарьерного физического доступа детям с нарушением двигательной сферы созданы в 74 (27%) садах и 687 (55%) школ. Подвоз детей организован в 2 детских садах и 166 школах (11,1%). В Северо-Казахстанской области на базе СШ №13 г. Петропавловска для обеспечения физического доступа детей с инвалидностью в здании школы созданы все условия: лифт, пандус, расширены дверные проёмы, убраны пороги. Доставляет в школу детей специализированный микроавтобус.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: в обычных общеобразовательных организациях здания и помещения мало приспособлены для проведения коррекционно-развивающих мероприятий, отсутствует необходимое оборудование и оснащение. Созданы условия для безбарьерного физического доступа только в 50% организаций образования, осуществляющих инклюзивную практику. Специальное оборудование и предметно-развивающую среду имеют менее половины из них.

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. - Астана, 2011.

Резюме

Мадалада жатпы білім беру мекемелерінде мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған тосқауышсыз ортаны ұйымдастыруының талаптары қарастырылады.

Summary

In article requirements to the organization of the barrier-free environment for children with limited possibilities in educational institutions reveal.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ТҮЛҒАЛАРҒА КӘСІБИ БІЛІМ БЕРУДІҢ НОРМАТИВТІК-ҚҰҚЫҚТЫҚ НЕГІЗДЕРІ

**С. К. Ботбаева,
З. А. Мовкебаева**

Қазіргі таңда мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтендіру, инклюзивті білім

беру мәселелері кең қолдау алуда. Бұл дегеніміз мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың жалпы білім беру үрдісіне барлық сатыларда, яғни мектепке дейінгі, мектептегі, жоғары мектептегі білім беру үрдісіне кіріктіру мәселелерін қамтиды. Осы орайда туындайтын сұрақтардың бірі - бұл санаттағы адамдардың, ал біздің тақырып аясында қарастыратын болсақ, кәсіби білім алуына қатысты құқықтық қамтамасыз етілуі және лайықты дәрежедегі қол- даудың ұйымдастырылуы болып табышады.

Қазіргі кезде Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың кәсіби білім алуына құқықтарын растайтын нормативтік құжаттар жарық көрді. Олар:

1. Қазақстан Республикасының Конституциясы [1], яғни 1 баптың 1 тармағында Қазақстан Республикасы (ҚР) өзін демократиялық, зайырлы, құқықтық және әлеуметтік мемлекет ретінде орнықтырады, оның ең қымбат қазынасы - адам және адамның өмірі, құқықтары мен бостандықтары туралы айтылады және 24 бапта әркімнің еңбек ету бостандығына, қызмет пен кәсіп түрін еркін таңдауына құқығы бар, ал 30-бапта азаматтардың мемлекеттік оқу орындарында тегін орта білім алуына кепілдік берілетіні және азаматтың мемлекеттік жоғары оқу орнында (ЖОО) конкурстық негізде тегін жоғары білім алуға құқықтары көрсетілген;

2. «Білім туралы» ҚР Заңы (8 баптың 4 тармағы, 26 баптың 5 және 8 тармақтары) [2]. Аталған Заңға мемлекет әлеуметтік көмекке мұқтаж ҚР азаматтарға білім алуға көрсетілетін көмек, оларға мемлекеттік тапсырыс бойынша білім алушылардың құрамына алуға конкурс өткізу кезіндегі жеңілдіктер туралы аталған;

3. «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзету қолдау туралы» ҚР Заңы (9 баптың 4 тармағы, 15 бап) [3], мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтары мен кәсіби білім алуын айқындаған;

4. «Мүгедектерді әлеуметтік қолдау туралы» ҚР Заңы (29 баптың 2, 3, 4, 7 тармақтары, 30 бап) [4] мүгедектердің жоғары білім алуға құқықтары барын, олардың ЖОО-на қабылдануы кезіндегі жеңілдіктері мен кәсіби оңалту жағдайлары нақтыланған;

5. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы (47, 51 бб.) [5]. Бұл құжатта білім беру ұйымдарында 2016 жылдан бастап мүмкіндіктері шектеулі адамдарды кәсіби даярлау үшін жағдайлар жасалатын болатыны, модульдік білім беру бағдарламалары жасалатыны және даму мүмкіндіктері шектеулі балалар мен ересектерге арналған мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, мектептегі және кәсіптік білім берудің тиісті деңгейін қамтамасыз ететін оқытудың инклюзивті жүйесін құру мәселелері атап көрсетілген.

Жоғарыда аталған құжаттар негізінде мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың ЖОО-да білім алуына толыққанды құқықтары бар екеніне көз жеткіземіз. Ал осы жағдайда туындайтын маңызды бір мәселе - аталған азаматтардың білім алуына жағдай жасалынуы. Бұл сұраққа жауап іздеу үшін шетелдік тәжірибеге, нақтылай түскенде, дамыған мемлекеттегі мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға ЖОО-да білім алу және әлеуметтенуі барысында көрсетілетін қолдауды ұйымдастыру үлгілеріне жүгінген жөн деп санаймыз.

Америка Құрама Штаттарында (АҚШ) мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға білім беру туралы алғашқы нормативтік-құқықтық құжат болып 1975 жылы шыққан «Барлық мүгедек балаларға білім беру туралы» Заңы табылады [6]. Бұл Заң бұзылыстары бар балалардың тиесілі және еркін білім алуды, сонымен бірге, мемлекет және мемлекеттік мекемелердің мүмкіндігі шектеулі балаларға (туғаннан 21 жасқа дейінгі аралықтағы) ерте көмек көрсету, арнайы білім беру және т.б. көздейді. Жоғарыда аталған негізгі Заңмен қатар, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қатысты АҚШ-тың

нормативтік-құқықтық базасы бірнеше заңнамалардан және оның жүзеге асуын қадағалайтын мемлекеттік мекемелерден тұрады: «Мүгедектер туралы» Заң (American with Disabilities Act); Мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру және қызмет көрсетуге қатысты мекемелер және федералды заңдар мен қаулыларға қатысты ақпарат беретін Федералды мемлекеттік агенттігі (Federal Government Agencies); Арнайы білім беру мен оңалту қызметтерінің басқармасы (Office of Special Education and Rehabilitative Services); Ерте бапалық көмек көрсету-дің ұлттық жүйесі (The National Early Childhood Technical Assistance Center (NECTAC)); Құрама Штаттар мен өзге мемлекеттердегі арнайы білім беруге қатысты ақпараттарды жинау мен талдаудың негізгі субъектісі болып табылатын Білім беру статистикасының ұлттық жүйесі (National Center for Educational Statistics) [7].

АҚШ-та мүгедектерге білім беру үрдісін ұйымдастыруға қажетті нормативтік-құқықтық базаның ұзақ жылдан бері қалыптасқанын және олармен қамтамасыз етілу дәрежесі жоғары екеніне көз жеткізуімізге де болады. Ал мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың жоғары мектепте кәсіби білім алуға қажетті шарттармен қамтамасыз етілуі осыған сай жүргізілуде. Атап айтатын болсақ, АҚШ-тың көптеген ЖОО-да мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға білім алу «Барлық адамдарға арналған мектеп» («School for all») тұғыры арқылы жүреді, яғни мүгедек-студенттерге өздерімен қатарлас студенттермен тең мүмкіндіктегі қаржылық, техникалық, адамзаттық ресурстарды ұтқырлайды. Олардың қатарына білім алу қажеттіліктерінің әр түрлілігіне бейімделуі мүмкін қолайлы оқу ортасы, оқудан шығаруды қысқарту және білім сапасымен қамтамасыз ету жатқызылады, соның нәтижесінде мүгедек-студенттер жоғары білім алуға үміткер бола алады. Сонымен бірге, ЖОО-да білім алуға деген мүмкіндігі шектеулі жасөспірімдердің санының артуы ересек өмірге көшу қажеттіліктерін қанағаттандыру барысындағы мектептерде, гимназиялардағы ұстанатын стратегия себеп болуда. Жоғары мектептер мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың оқу үлгерімі үшін және университеттік қоғамдастыққа кіругіне жағдай жасау үшін университетке қабылдау мен қолдауды көрсетуді ұйымдастырады. Қолдауды ұйымдастыру көлікпен, баспанамен және т.б. келісім жасауды, студенттермен қолдау жолын белгілеу мақсатында орта мектептер мен әріптестік қатынас орнатуды ұйғарады. Стратегияларды қолдануды, әдетте, мүгедек-студенттердің өздері жасайды, яғни ерте кезеңдерден бастап олардың нақты білім алу қажеттіліктерін айқындау мақсатында. Университеттер оқушыларға ақпараттар мен кеңестерді, қол жетімділік саясатын және тұрғылықты мекен орындарыш қамтамасыз етеді. Олар мақсаттарды, қолдауды және қажетті жағдайларды жүзеге асыруға байланысты мекеме аясында нақты қолдау жоспарын ұтқырлаумен байланысты болуы мүмкін [8].

Сонымен бірге, аталған оқу түрімен қатар, қашықтықтан оқыту технологиясы да қолданылады. Бұл орайда мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қатысты (соның ішінде зиятында бұзылыстары бар студенттерге де) интербелсенді технологиялар арқылы да білім беру үрдісі жүзеге асырылады (Ryba and Selby 2004) [9]. Бұл бағдарламалар негізгі әлеуметтік және бейімді білім беру дағдыларын қамтиды.

Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға білім беруді ұйымдастыру және оларға қолдау көрсетуге байланысты АҚШ-та федералды мекемелермен қатар Мүгедектерді қолдаудың университеттер орталықтарының ассоциациясы (Association of university centers on disabilities (AUCD)) жұмыс жүргізеді [10]. Ол бірнеше құрылымнан тұрады, соның ішінде Мүгедектерді дамыту саласындағы жетекші тәжірибенің университеттік орталықтары әрбір штаттың аймағында орналасып, олардың жалпы саны 67 орталықты құрайды. Бұл орталықтар мүмкіндігі шектеулі тұлғалармен,

олардың отбасы мүшелерімен, қоғамдастықпен және университетпен, мемлекеттік мекемелер мен жергілікті билік органдарымен және өз азаматтарын қолдау мақсатында білім алатын, техникалық көмек алатын қоғамдық жобалармен жұмыс жасайды.

Дамыған мемлекеттегі мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың ЖОО-да білім алуына қатысты қолдауды ұйымдастыру тек мемлекет тарапынан емес, сондай-ақ мүгедектерге елеуметтік қолдау көрсететін мемлекеттік емес қоғамдық ұйымдар тарапынан да жүзеге асырылады. Бұл үлгі тұтарлық іс деп санаймыз, себебі мүмкіндігі шектеулі тұлға мен қоғам арасында байланыс болмай, мемлекет қабылдаған Заңдарда қарастырылып отырған мақсаттарға жету мүмкін емес. Шетелдік тәжірибе ұзақ уақыт даму үстінде болғандықтан, сондай дәрежеге жету ұзақ уақытты алуы да мүмкін, бірақ біздің артықшылығымыз - шетелдік тәжірибені қолдану арқылы жетістіктерге жылдам қарқында жетуге болатында жатыр. Осы орайда, біздің білім беру жүйемізге ұқсас Ресей Федерациясының (РФ) мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды ЖОО жағдайында білім беру үрдісін ұйымдастыру үлгісіне тоқталғанды дұрыс деп санадық.

Ресейде жалпы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың ЖОО-да кәсіби білім алуын қамтамасыз ету үрдісі өз негізін РФ «Білім беру туралы» Заңында алады. Яғни мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға кәсіби білім беру арнайы аккредитациядан өткен білім беретін мекемелерде білім алуға құқықтары бар екендігін дәлдейді. Бұл міндеттерді жүзеге асыруда білім беру салысындағы басқару РФ федералды мемлекеттік мекемелер мен мемлекеттік билік органдарының субъектілері өзіндік өкілеттілігі аясында жүзеге асырылады [11]. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға кәсіби білім беру туралы «Денсаулығында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға білім беру (арнайы білім беру)» туралы Федералды Заң (37 бап) [12] және «Мәскеу қаласындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алу туралы» Заңында көрсетілген (1, 3, 10, 16 баптар) [13].

Аталған Заңдарға сүйене отырып, қазіргі таңда бірқатар ЖОО-да мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға білім беру және соған жағдай жасау мәселелерін шешу жолдары жетекші орынға қойылуда. Бұған мысал ретінде үздіксіз көпсатылы кәсіптік білім беру жүйесінде керең мен зағип азаматтарға инженерлік білім беруді жүзеге асырып, арнайы білім берулік-оңалту бағдарламаларын (БОБ) нәтқокелі дамытушы бағыттағы техника мен технологияның әлемдегі бірінші жалпы және жалғыз ұлттық зерттеу университеті - Н.Э. Бауман атындағы Мәскеу мемлекеттік техникалық университеті. БОБ бағдарламасын «Денсаулығында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды (есту бойынша мүгедектерден) кәсіби оңалтудың бас оқу-зерттеулік және әдістемелік ортапығы» факультеті жүзеге асырады [14]. Сонымен қатар, қашықтан оқыту бағдарламасы негізінде Мемлекеттік білім беру мекемесі Жоғары педагогикалық білім беру Мәскеулік қалалық психологиялық-педагогикалық университет (МБМ ЖПБ МҚППУ) мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға жоғары білім беруді жүзеге асырады, соған сәйкес мүгедек-студенттерге оқу үрдісін ұйымдастыру, оларды оқу-әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету мәселелері қолға алынған [15].

Сонымен, біз жоғарыда шет елдердегі мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға ЖОО-да кәсіби білім беру жүйесіндегі келесі ерекшеліктерге тоқталдық: 1) нығайған нормативтік-құқықтық база; 2) білім беруді қамтамасыз ететін бақылаушы органдар (соның ішінде білім берудің статистикалық жүйесі); 3) жалпы білім беретін мектептердегі (инклюзивті білім берудің дамуы себепті мүмкіндігі шектеулі балар жалпы білім беретін мектептерде білім алады) кәсіби бағыт-бағдардың ұйымдастырылуы және ақпарат берілуі; 4) мүгедек-студенттерге қажетті техникалық,

әлеуметтік жағдай жасау және қолдау көрсету; 5) оқытудың өзіндік траекториясын таңдай алуы (кредиттік технологияның шарттары осыған негіз болады); 6) қотамдық, мемлекеттік емес мекемелердің қолдау көрсетуі (мемлекетпен қатарлас деңгейде зерттеулер жүргізу негізінде көмек көрсетудің жолдарын іздестіреді, яғни мемлекетпен қоғамдық ұйымдардың бір мақсатқа байланысты жұмыс жасайды); 7) қашықтықтан оқыту, интернет, интербелсенді технологияларды пайдалана отырып, үздіксіз білім беру және соған сәйкес оқу-әдістемелік материалдармен қамту. Аталған көрсеткіштердің барлығы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың кәсіби білім алуына кең көлемді жағдай жасалғандығының айғағы болып табылады.

Ал біздің мемлекетімізде, осыған байланысты, бірінші және екінші көрсеткіштердің (статистикалық жүйе қалыптасу барысында [5]) бар екенін жоғары атап өттік және төртінші көрсеткіш бойынша жұмыс жүргізілуде. Біз, осы орайда, келешекте мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға ЖОО-да кәсіби білім беруді ұйымдастырудың шетелдік тәжірибесін қолдану орынды болар еді деп санаймыз. Оларға төмендегі көрсеткіштерді жатқызуға болады;

1) мүмкіндігі шектеулі тұлғалар бойынша бірыңғай статистикалық базаның жасалынуы;

2) инклюзивті білім беру жүйесі жүзеге асатын жалпы білім беретін мектептердегі кәсіби бағдардың ұйымдастырылуы;

3) қашықтықтан оқыту технологияларына сай қажетті электронды оқулықтарды, оқу-әдістемелік материалдарды, әр түрлі интербелсенді технологияларды жасау және қолдану;

4) мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға ЖОО-да кәсіби білім беру мақсатында мемлекет, мемлекеттік мекемелер мен жеке, қоғамдық ұйымдардың бірлесіп қызмет жасауы.

Осылайша, жоғарыда аталған бағыттар бойынша жұмыс жүргізу арқылы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың қабілеттерін ескере отырып, ЖОО жағдайында сапалы біліммен қамтамасыз етуге жағдай жасауға болады деп санаймыз.

1. Қазақстан Республикасының Конституциясы. 1995 жылғы 30 тамызда республикалық референдумда қабылданды.

2. «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы. 2011.01.03. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен.

3. «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзету қолдау туралы» Қазақстан Республикасының Заңы. 2002 жылдың 11 шілдесі №343-ІІ қабылданған.

4. Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы Қазақстан Республикасының Заңы. - Алматы: ЮРИСТ, 2011. -16 б.

5. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010. №1118.

6. Public Law 94-142 - Education of All Handicapped Children <http://www.scn.org/~bk269/94-142.html>.

7. What do parents of students with disabilities need to know? Dr. Carol Ann Heath-Baglin, Assistant State Superintendent, http://mdkl2.org/instruction/specialed/knowspecial_education_d.html.

8. Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment © OECD 2011 <http://www.oecd.org/dataoecd/20/56/47954080.pdf>.

9. Adult Education and Intellectual and Allied Developmental Disabilities, Roy I. Brown, Ph.D., FIASSID Professor Emeritus University of Calgary, <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/21/>.

10. <http://www.aucd.org/template/index.cfm>.
11. Закон РФ "Об образовании". №3266-1 от 10.07.1992.
12. Федеральный закон "Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)". - Принят Государственной Думой 2 июня 1999 года <http://www.invalid-detstva.ru/jur.str/Admin/146209212.php>
13. Проект Закона города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». — Приложение к постановлению Правительства Москвы от 8 сентября 2009 г. М977-ПП.
14. МГТУ им. Н.Э. Баумана. Высшее техническое образование для людей с нарушенным слухом. <http://www.radugazvukov.ru/news/detail.php?news=1352>.
15. Факультет дистанционного обучения ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ) приглашает людей с ограниченными возможностями здоровья для обучения <http://7Avwww.dszn.ru/about/info/messages/3935/>.

Резюме

В статье раскрываются нормативно-правовые основы обеспечения профессионального образования лицам с ограниченными возможностями в Республике Казахстан и за рубежом.

Summary

The article considered a regulatory support of professional education of persons with disabilities and providing support in the Republic of Kazakhstan and an abroad.

ВКЛЮЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В КОРРЕКЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

**Д.Г. Асубаева,
Г.М. Коржова**

Семья - главный источник социализации ребенка, наиболее сильный фактор, воздействующий на него и фактически определяющий его дальнейшую жизнь /1/. Воспитывая ребенка, родители постоянно, сами того не осознавая, обучают его во всех видах деятельности - в игре и других бытовых моментах жизнедеятельности.

По данным социологических исследований влияние семьи на развитие ребенка сильнее, чем воздействие других факторов (влияние семьи на развитие ребенка составляет 40 процентов; средств массовой информации - 30 процентов; школы - 20 процентов; улицы - 20 процентов) /2/.

Трудно переоценить важность включения родителей детей с ограниченными возможностями в образовательно-воспитательный и коррекционный процессы. Данный вопрос является особенно актуальным для работы с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра, учитывая то, что одной из характерных особенностей этой категории детей является нарушение формирования привязанностей, реакции на эмоциональные проявления близких. Нарушение контакта у ребенка, в свою очередь, мешает родителям организовать его, направить развитие в правильное русло.

Для успешной реабилитации детей, имеющих те или иные нарушения в развитии необходима согласованная работа целой команды специалистов: врача-педиатра, врача-психоневролога, психолога, коррекционного педагога и, конечно же, родителей. Однако, основная работа по их воспитанию и обучению приходится на близких. «Невозможно помочь такому ребенку, если позиция его самых близких людей лишь

пассивно страдательна» 121. Специалисты могут помочь, подсказать, научить, но все-таки больше времени ребенок проводит со своими родными людьми и познает мир тоже благодаря близкому окружению.

Близким аутичного ребенка приходится во многом перестраивать повседневную жизнь семьи под особенности ребенка. В семье аутичного ребенка практически все подчинено его интересам, начиная от режима дня, создания специальных зон в помещении, приготовления особенной пищи до общения со всем социальным окружением семьи.

В настоящее время актуальным является вопрос включения родителей в коррекционный процесс, что требует от специалистов поиска эффективных форм взаимодействия с ними.

Для того, чтобы оказываемая специалистами коррекционная помощь была адекватной и эффективной необходимо формирование у родителей аутичного ребенка эмоционально-положительного отношения к своему ребенку и повышение мотивации к оказанию помощи ему в преодолении трудностей.

Существует несколько видов отношений, характеризующих мотивационную готовность близких к участию в коррекционной поддержке своего ребенка: родители не изъявляют желания участвовать в процессе воспитания и обучения своего ребенка, считая это прерогативой педагогов и других специалистов; родители хотят, но не имеют достаточных знаний и умений для осуществления воспитания и обучения, и наконец, родители, которые активно участвуют и интересуются всем процессом коррекционного воздействия на их ребенка.

Устойчивая положительная мотивация позволяет родителям детей имеющих отклонения в развитии, стать активными и полноправными участниками коррекционного процесса.

Семья, воспитывающая ребенка с нарушениями аутистического спектра, нередко переживает стрессы, вызванные проблемами в обучении такого ребенка и проходит несколько этапов. Аффективный период, как правило, начинается после консультации у врача, который впервые ставит диагноз аутизма. На этом этапе родители и другие родственники часто испытывают чувства безысходности, катастрофы и отчаяния. Второй этап семейного стресса - гностический, когда происходит вторичная оценка родителями проблемы ребенка и выработка альтернативных возможностей ее решения. Параллельно с этим осуществляется оценка собственных возможностей и возможностей поддержки со стороны окружающих. Поведенческий этап начинается, когда у родителей сформирована четкая позиция по отношению к нарушению в развитии ребенка, и эта позиция проявляется на поведенческом уровне. Родители определяют главные направления помощи своим детям /1/.

Таким образом, становится очевидной необходимость психологической поддержки родителей аутичного ребенка. Учитывая специфику данного нарушения, помощь должна иметь длительный характер и требует комплексного подхода, что предусматривает участие не только психолога, но и всех других специалистов, сопровождающих ребенка: педагога-дефектолога, врача, логопеда и др.

Одним из важнейших принципов, которым необходимо руководствоваться родителям аутичных детей - соблюдение интересов ребенка, ориентировка на достижения ребенка, динамику в его развитии, а не на возрастные нормы.

Стремление сделать ребенка более «удобным», внешне адекватным усугубляет его эмоциональные и поведенческие проблемы. Ведь проявляя неадекватное и неуправляемое поведение, ребенок, таким образом, стремится к взаимодействию с окружающим миром.

Сотрудничество с родителями, по мнению многих специалистов, является одним из главных факторов эффективной коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра. Существуют различные формы взаимодействия семьи и специалистов.

Во-первых, при составлении развивающих программ учитываются пожелания и запросы родителей, их возможности по закреплению освоенных детьми навыков в повседневную жизнь. Ничто не сможет заменить родительскую любовь и интуицию в понимании внутреннего, хотя и искаженного, мира ребенка.

При проведении занятий со специалистами родители в индивидуальном порядке могут посещать уроки в течение всего учебного дня, знакомиться с индивидуальными программами, документацией и дидактическими пособиями, задавать вопросы относительно различных методов и приемов, используемых на занятиях.

Одной из форм сотрудничества с родителями является систематическое посещение специалистов детей на дому, оказание родителям помощи в организации занятий в домашних условиях и составлении расписания и режима дня.

Для эффективной оценки и контроля уровня достижений детей родители и специалисты могут вести совместный дневник о каждом ребенке. Данный метод является одной из главных составляющих при коррекции аутизма по американской программе Applied Behavioral Analysis (прикладной анализ поведения). По итогам недели специалист, ответственный за программы конкретного ребенка, делает запись о его поведении; о том, как проходило формирование различных навыков. На выходные дни целесообразно продумывать домашнее задание по закреплению сформированных навыков. Родители же ведут записи, как ребенок ведет себя дома, о результатах домашних занятий, задают вопросы специалистам /3/.

Выполнение домашнего задания и внедрение полученных навыков в повседневную жизнь ребенка, является немаловажной формой включения родителей в коррекционный процесс. К сожалению, многие родители не выполняют всех заданий специалистов, ссылаясь на недостаток времени и другие обстоятельства. В таком случае, необходимо донести до близких людей аутичного ребенка, что все усилия по коррекции, воспитанию и обучению будут напрасны без их участия.

Для повышения эффективности коррекционно-обучающих занятий очень ценна информация от близких ребенка: о том, что нового появилось в его поведении, для того, чтобы оценить прогресс в развитии и планировать дальнейшую деятельность, как педагога, так и родителей.

Также важна «расшифровывающая» информация в поведении и речи ребенка, которая понятна только родителям и может неверно быть интерпретирована специалистами. Понимание смысла слов и действий ребенка позволит поддержать его попытку пойти на контакт и вступить в общение. Нельзя оставлять без внимания информацию относительно повседневной жизни ребенка: как провел выходные, какие конфеты были куплены вчера в магазине, какие яркие события произошли в жизни аутичного ребенка.

Необходимо проведение встреч родителей и специалистов, во время которых обсуждаются актуальные проблемы обучения и воспитания детей. По желанию родителей проводятся тренинги по формированию у них навыков, позволяющих самостоятельно работать со своим ребенком, проводить вне- учебные мероприятия, такие как совместные праздники, поездки и другие.

Жизненное пространство аутичного ребенка требует особой заботы и специальной организации. Как известно, аутичный ребенок очень раним и пространство, в котором

он живет, приобретает для него особую значимость. В организации приемлемых условий и приходят на помощь близкие люди ребенка. Условно разделяя зоны на бытовые — все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (туалет, прием пищи, подготовка ко сну и др.), учебные - место для специальных развивающих занятий, игровые - место для разнообразных игр и ближайшее социальное окружение - территория, в пределах которой осуществляется общение ребенка со взрослыми и сверстниками, а также происходит ознакомление с окружающим миром людей, родители делают жизнь ребенка понятной и безопасной /4/.

В организации времени аутичного ребенка роль родителей может заключаться в эмоциональном комментарии всего, что происходит в течение дня. Благодаря таким объяснениям формируется более осознанное отношение к миру, понимание сущности тех или иных явлений окружающего мира.

Организация четкого распорядка дня также помогает в усвоении бытовых навыков, как ежедневное умывание, чистка зубов, занятия и т.д. Поначалу ребенок не умеет осуществлять эти действия сам, нуждается в обучении и помощи, но со временем навыки закрепляются и усложняются, опять-таки с помощью близких людей.

Помимо специальной коррекционной работы, психическое развитие аутичного ребенка и успешность его социальной адаптации во многом зависят от отношений внутри семьи. Если в семье недостаточно доброжелательная атмосфера, отсутствуют открытость и терпение, есть большая вероятность того, что ребенок еще глубже уйдет в себя и коррекционная работа потребует большего времени и моральных затрат.

Таким образом, близким аутичного ребенка нужно пересмотреть внутрисемейные отношения, по возможности максимально устранить неблагоприятные условия. Для успешного развития любой ребенок должен быть окружен лаской, заботой и пониманием. Также важно хорошо продумывать семейные привычки, и поддержание уже сложившихся и создание новых семейных традиций, что будет способствовать коррекции данного искажения развития /4/.

В заключение, нужно еще раз отметить, что основная тяжесть воспитания и обучения детей с аутизмом ложится на плечи родных и близких, которые вынуждены перестраивать весь уклад жизни соответственно интересам ребенка, целесообразности и полезности всего, что происходит в доме для его развития. Близкие аутичного ребенка сами нуждаются в помощи психолога и других специалистов. Таким образом, вышеизложенное дает основание для вывода о том, что главную роль в коррекционном процессе аутичных детей играет именно близкие люди, семья и без их помощи работа специалистов будет малоэффективной. Сказанное подтверждает актуальность проблемы включения родителей аутичных детей в коррекционный процесс.

1. *Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом - СПб. : Речь, 2007.*
2. *Включение родителей детей с ограниченными возможностями в коррекционный процесс: Учебно-методическое пособие для ВУЗов, Маслич О.Н. и другие. - Алматы: КазНПУ им. Абая, 2012.*
3. *Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. - М.: 2010.*
4. *Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия —М.: Теревинф, 2010.*
5. *Диагностика и коррекция аутизма. Под ред. Висковатовой Т.П., Душка А.Л., - Одесса, 2009.*
6. *Михайлиди Н.И. Индивидуально-развивающее обучение детей с аутизмом.*

Магистерская диссертация. - Алматы, 2009.

7. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. 5-е изд.-М.: Тервинф, 2009.*

8. *Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция - М.: МГУ, 1990.*

Түйін

Бұл мақалада аутизмді бар балалардың әке-шешесінің коррекциялық процеске қатысуының маңыздылығы көрсетілген. Әке-шешенің және маманның өз ара әрекеттестігінің кейбір түрлері қарастырылған.

Summary

This article shows the importance of including parents of children with autism in a correctional process. It also describes some of the forms of interaction between parents and professionals.

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖӘНЕ ҚОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ИНКЛЮЗИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНЕ ЕНДІРУДІҢ ТИІМДІЛІГІ

**А.Н. Аугаева,
Л.А. Бүтәтаева**

Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңында [1] дамуында психофизикалық ауытқуы бар балаларды оқыту, тәрбиелеу, түзету және оңалту міндеті бекітіліп көрсетілген. Осы заңға сәйкес қазіргі таңда республикамызда сурдологиялық кабинеттер, арнайы (түзету) білім беру ұйымдары жұмыс істейді және мүмкіншілігі шектеулі тұлғаларға қажетті инновациялық техникалық көмек көрсетіліп жатыр.

Сурдопедагогиканың қазіргі даму кезеңінде дамыту, тәрбиелеу және оқыту үрдістердің бірлігі мен жиынтығы мектепке дейінгі білім берудің толыққанды үрдісі ретінде қарастырылады. Есту қабілеті зақымдалған балаларға мектепке дейінгі білім берудің негізгі міндетіне бар кемістіктерін түзету негізінде жан-жақты дамуын қамтамасыз ету болып табылады. Аталған балалармен жүргізілетін дамытушылық және түзетушілік жұмыс баланың әлеуметтенуіне, әлеуметтік жетіспеушілігінің алдыш алуға бағытталған болуы керек [2].

Жоғарыда аталған бағыттарды балалардың дамуындағы ауытқуларды түзетуге бағытталған ұзақ жүйелі жұмыстың нәтижесінде ғана жүзеге асыруға болады. Осы жұмыс есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепке дейінгі мекемелерде оқыту мен тәрбиелеудің негізін құрап, бағдарламаның әртүрлі бөлімдерінен көрініс табады: дене тәрбиесі, ойыш, бейнелеу өнері және құрастыру, қоршаған ортамен таныстыру, тіл дамыту, естіп қабылдауын дамыту және ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру, қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру, музыкалық тәрбиелеу және т.б.

Мектеп дәкасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балалардың айнападағы дүниені еркін танып білуі, ұлттық салт-дәстүр, әдет-дағдылармен сусындауы, жалпы рухани толысуы үшін осы балалардың толыққанды дамуы, ауызша сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасауы қажет. Есту қабілеті зақымдалған балаларды еститіндер қоғамына интеграциялау мемлекеттің инклюзиялық білім беру саясатының бір бөлігі болып табылады. Сол себепті, аталған балалардың толыққанды дамуын, білім алуын және

тәрбиеленуін қамтамасыз ететін ортаны ұйымдастыру және оның мазмұны маңызды болып табылады.

Осы мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларды дамыту, оқыту және тәрбиелеу үрдісін тиімді жүзеге асыруға қажетті инновациялық техникалар (кохлеарлы имплантация) және аталған балаларды еститіндер қоғамына тиімді интеграциялаудың үлгілерін қарастырамыз.

Есту қабілеті зақымдалған мектепке дейінгі балаларды еститіндер қоғамына бейімделуіне қажетті ауызша сөйлеу тілін қарым-қатынас құралы ретінде пайдалану жетістігі осы аталған балаларды оқыту мен тәрбиелеу үрдісі барысында қолданылатын инновациялық техникаларға байланысты. Сондай техникалардың бірі кохлеарлы имплантация болып табылады. Соңғы жылдары кохлеарлы имплантация естімейтін балалардың естіп сөйлеу тілін қабылдауды оңалтудың тиімді әдісі ретінде Қазақстанда белсенді қолданып келе жатыр. Заманауи сандық есту аппараттары көмектеспейтін адамдар, кохлеарлы имплантация арқылы естіп сөйлеу тілін қабылдау мүмкіндігі артып, қазіргі таңда үлкен сұранысқа ие болып отыр. Қазақстанда кохлеарлы имплантацияның жасала бастағанына 3-4 жылдың жүзі болды. Қазіргі уақытта денсаулық сақтау министрлігінің қаражатымен мемлекеттік бағдарлама бойынша «Ақсай» емханасында жасалады. Осы уақыт аралығында әртүрлі жастағы жүздеген балаға операция жасалған. Сондай-ақ, ондай адамдардың саны күннен күнге артып отыр.

Ресейлік ғалымдардың (И.В. Королева, О.Н. Борисенко, Э.И. Миронова, В.И. Пудов, И.А. Сребняк, Ю.А. Сушко, Г.А. Таварткиладзе және т.б.) айтуынша кохлеарлы имплантацияны жасаудың үш кезеңі бар [3]:

1. Операцияға дейінгі кезең: балаларды тандау;
2. Операция жасау;

3. Операциядан кейінгі сөйлеу процессорын қосу және естіп қабылдаудың оңалту шаралары.

Кохлеарлы имплантация тиімді нәтиже беру операцияға дейінгі кезеңде балаларды дұрыс тандау өте маңызды. Біріншіден, екі жақты 500-4000 Гц жиілігінде 95 Дб-ден жоғары деңгейдегі сенсоневральды керендік болуы тиіс. Естудің орталық жүйкесінің зақымдалуы кезінде де, кохлеарлы имплантация жасалмайды. Өйткені, кохлеарлы имплантация ішкі құлақ ішіндегі дыбыстарды қабылдайтын түкті клеткаларды алмастырады. Бәрімізге белгілі болғандай, ішкі құлақ ішіндегі түкті клеткалар өз қызметін атқара алмаған кезде, яғни, өліп қалғанда сенсоневральды керендік болады. Ал кохлеарлы имплантация осы клеткалардың қызметін атқарып, келген дыбыстарды қабылдап, есту жүйкесіне жібереді. Есту жүйкесіне келген акустикалық сигналдар, қалыпты балалардағыдай ары қарай, естудің орталығына жеткізіледі де, өңделеді. Ал енді естудің орталығының зақымдалуы сау клеткадан келген болсын немесе импланттың көмегімен келген болсын дыбыстық ақпараттарды өңдей алмайды. Жүргізілген жұмыстың бәрі нәтижесіз болады.

Кохлеарлы имплантацияның тиімділігі операциядан кейінгі жүргізілетін естіп қабылдаудың оңалту шараларының жүйелі және үздіксіз өтуіне байланысты. Сол себепті де, операцияға дейінгі кезеңде баланың ата-анасының операциядан кейінгі оңалту шараларын өткізуге деген ынтасын да анықтау қажет. Сурдопедагог баланың ата-анасына операциядан кейінгі оңалту шараларының қаншалықты маңызды екенін, кохлеарлы имплантацияның тиімді нәтиже беруі оңалту шараларына тікелей қатысты екенін түсіндіру керек.

Мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балаларға уақытында кохлеарлы имплантацияның жасалуы, сапалы түзетушілік көмектің көрсетілуі, осы аталған

балалардың мектепке дейінгі арнайы мекемелерде нәтижелі дамып, білім алуына негіз болып, ол өз кезегінде балаларды еститіндер қоға- мына интеграциялауға мүмкіндік береді [4]. Сол себепті, инновациялық тех- никалар қатарына кохлеарлы имплантацияны қосып, осы әдістің мүмкіндік- терін қарастыру өте өзекті мәселелердің бірі деп есептейміз.

Кохлеарлы имплантация кішкентай естімейтін балаларды оңалтудың тиім- ді жолы болып табылады. Кохлеарлы имплантацияның қазіргі таңдағы жаңа модельдері ауызша сөйлеу тілін қабылдауды толығымен қамтамасыз етеді. Бізде Қазақстанда есту қабілеті зақымдалған тұлғалар “Med-EI” және “Cochlear” фирмалары өндірген имплантты қолданады.

Кохлеарлы имплантты жасайтын өндіруші фирмалар импланттың пара- метрлерін барған сайын жетілдіріп сапасын жақсартуда, мысалы, тілдік ақпа- ратты еңдеу сапасы, кедергіге қарсы тұруы, көлемі және т.б. Стандартты ұзындықтағы электродтарды енгізу мүмкін емес ұлудың ақаулықтары және оссификациясы бар адамдарға арналған электродтардың түрлі формалары жасалған (қысқартылған, жіңішкертілген). Қысқартылған электродтар сон- дай-ақ төменгі жиілік диапазонында қалдық естуі жақсы сақталған адамдарға қолданады. Ол кезде адам импланттың көмегімен жоғары жиіліктегі дыбыстарды жақсы қабылдайды.

Кохлеарлы имплантацияның нәтижесі, имплантацияның жасағу уақыты- мен баланың бойындағы жеке ерекшеліктеріне байланысты әртүрлі болады. Дегенмен, кохлеарлы имплантация жасауға балаларды дұрыс таңдау мен операциядан кейінгі оңалту шараларын дұрыс ұйымдастыру, тиімді нәтижелерге қол жеткізуге кепіл бола алады және есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қабылдау мүмкіндігі артып, еркін қарым-қатынас жаса- уына негіз болып, мемлекетіміздің қолдау көрсетіп отырған инклюзивті білім беру мүмкіндігін кеңіне қолдана алады [5].

Есту қабілеті зақымдалған балаларды, соның ішінде кохлеарлы имплант- талған балаларды қалыпты балалармен біріктіріп оқыту мәселелері өзекті мәселелердің біріне айналып отыр. Қазақстан Республикасының еуразиялық білім беру кеңістігіне енуге ұмтылыс жасауы білім беру жүйесінде бірқатар өзгерістер жасауға әкелді. Соның бірі инклюзиялық білім беру саясаты болып табылады. Бұл бір жағынан, әлеуметтік- экономикалық өмір сүру жағ- дайының өзгеруімен, мемлекеттік білім беру саясатының жанаруымен байланысты. Екінші жағынан, мүмкіншілігі шектеулі балаларға арналған арнайы білім беру мекемелері үлкен қалаларда орналасқан себебі, көптеген балалар- дың тұрғылықты жерінде білім алу мүмкіндіктері жоқ. Инклюзиялық білім беру саясаты осы мәселенің бірден бір шешімі болып табылады. Бұл бағыт жаңадан ендіріліп жатқандықтан, ғылыми-әдістемелік базасы толығымен жасалмағандықтан, әлі толыққанды жүзеге асырылып жатқан жоқ.

Біріншіден, есту қабілеті зақымдалған балалар қалыпты балалармен бірге біріктіріп оқыту үшін ол мекемелерде осы балалардың оқып, тәрбиеленуі үшін барлық жағдай жасалған болу керек: жеке ықпал ету әдістерін қолдану, бейімделген бағдарламалар, арнайы оқыту құралдары мен дидактикалық материалдар.

Екіншіден, инклюзиялық білім беру жүйесінде мүмкіншілігі шектеулі балалардың ерекшеліктерін ескеріп оқу-тәрбие, түзету процесін ұйымдасты- ра алатын арнайы дайындықтан өткен мамандардың жетіспеушілігі.

Үшіншіден, барлық мүмкіншілігі шектеулі балалар өздерінің әлеуметтік тәжірибелерін кеңейтуге және қалыптғы балалармен бірге дамып, білім алуға мүмкіндік, бірақ әр баланың жеке ерекшелігін ескеріп, оның дамуына пайдалы және қажетті интеграциялаудың негізгі үлгісі тандалу керек және осы кездің өзінде арнайы психологиялық, педагогикалық көмек көрсету сақталып қалуы керек [6]. Осы мәселені

шешу үшін осы уақытқа дейін зерттеулерге сүйене отырып, есту қабілеті зақымдалған балаларды қалыпты балалармен біріктіріп оқытудың бірқатар үлгілерін ұсынғмыз келіп отыр.

Егер есту қабілеті зақымдалған баланың психикалық даму деңгейі қалыпты балалардың даму деңгейіне жақын болса, онда ондай балаларды әлеуметтік және оқу іс-әрекетін максималды деңгейде қалыпты ортада өткізуіне қол жеткізу керек. Осы міндетті шешу үшін есту қабілеті зақымдалған баланы қалыпты дамып жатқан балалардың арасына тұрақты және толық интеграциялау үлгісін ұсынамыз. Осы аталған үлгі барысында жеке түзетушілік көмек көрсету сақталған болуы керек.

Егер есту қабілеті зақымдалған баланың қарым қатынас жасау және қалыпты балалармен бірге оқу мүмкіндігі бар, қалыпты балалармен өзара әрекеттесу барысында есту қабілеті зақымдалған баланың әлеуметтік және оқу іс-әрекеті ары қарай кеңейетін болса, онда интеграциялаудың тұрақты, бірақ толық емес үлгісін қолдануға болады. Интеграциялаудың бұл үлгісінің мазмұнына сәйкес, есту қабілеті зақымдалған балалардың мүмкіндіктеріне сүйене отырып, бірлескен іс-әрекеттерді жүзеге асыру (мысалы, негізгі оқу іс-әрекеттерінде емес, бейнелеу, би, құрастыру және т.б. іс-әрекеттер барысында бірлесіп әрекет жасау).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынас жасауы қиындау болған жағдайда жартылай, бірақ тұрақты интеграциялауды ұсынуға болады. Интеграциялаудың бұл формасы балалардың бірлескен іс-әрекетін тұрақты ұйымдастыруды қамтамасыз етеді. Балалардың дамуының өзекті мүмкіндіктерін ескере отырып, оның ары қарай дамуын қамтамасыз ету керек.

Егер баланың қоршаған ортамен қарым қатынас жасау мүмкіндігі өте шектелуі болған жағдайда интеграциялаудың жартылай және уақытша түрін ұсынуға болады. Интеграциялаудың бұл үлгісін балаларды біріктіріп оқытуға арнайы дайындық ретінде қарастыруға болады. Есту қабілеті зақымдалған балалар үшін қалыпты балалармен әлеуметтік қарым қатынас жасаудың алғашқы тәжірибесі болса, қалыпты балалар үшін есту қабілеті зақымдалған балалармен жақын таңысып, оларды құрбылары ретінде қабылдауға және көмектесуге, қолдау көрсетуге үйрету. Мысалы, түрлі мерекелік шараларды бірге өткізу.

Интеграциялаудың негізгі үлгілерін ұсына отырып, әр баланың дамуына қажетті және дәйекті үлгісін таңдау арқылы интеграциялау үрдісін ұйымдастыруға болатынын және осы кездің өзінде арнайы психологиялық-педагогикалық көмек көрсетуді сақтап қалу керек екендігін көрсетуге тырыстық.

Инклюзиялық білім беру саясатын толығымен ендіру үшін, оның алғы-шарттарын жүзеге асыратын бірқатар ұсыныстар жасауға болады:

- инклюзивті білім беруде қатынастарын өзгерту мақсатында қоғамды мүмкіншілігі шектеулі балалар және олардың отбасылары туралы ақпарат тандыфу керек;

- толық интеграциялауды жүзеге асыру үлгісін сынып сабақтарына есту қабілеті зақымдалған балалардың толық қатысуын қамтамасыз ететін оқу стратегияларын бейімдеу және дамыту керек;

- ата-аналармен жұмыс жүйелі және мазмұнды өткізілуі тиіс. Отбасылар балаларының дамуына қажетті бағдарламалар және әдістер туралы ақпарат таралып түруі керек;

- инклюзиялық білім беру саясатын тиімді жүзеге асыру үшін оны арнайы білім беру саласынан бөлек қарастырмау керек. Қалыпты балалармен бірлесіп оқып жатқан балаға міндетті түрде жеке түзету, психологиялық, педагогикалық қолдау

көрсетіліп отыруы керек;

- инклюзиялық білім беру арнайы білім беру жүйесін толығымен алмастырмауы тиіс. Есту қабілеті зақымдалған балалардың білім алу мүмкіндіктері кеңейтіп, ата-аналарының балаларын қайда оқытуды таңдау мүмкіндіктері кеңейту керек;

- ата-аналармен педагогтардың шыдамдылығын, құзырлығын тәрбиелеу туралы ерекше бағдарламалар құрастырылып, енгізілуі керек. Себебі, инклюзиялық білім беру саясатын алдын ала дайындалған ортада жүзеге асыру керек. Олай болмаған жағдайда балаға және оның отбасына зиян келуі мүмкін.

Қорыта келе, инклюзивті білім беруді ұлттық білім беру жүйесінің өзгеру ретінде дамыту осы үрдіске қатысы бар барлық жақтар бірлесіп жұмыс істеуін талап етеді. Осы өзгеріске қоғамның көзқарасын өзгерту өте көп уақытты талап ететінін білеміз.

1. ҚР «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық тузеу арқылы қолдау туралы» Заң (2002).

2. *Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей. Собр. соч. в 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии. Под ред. Власовой Т. А. —М,1983. - С. 34-49.*

3. *Королева И.В. Кохлеарная имплантация. - СПб. 2008. - 751 с.*

4. *Сатаева А. И. К вопросу о педагогической реабилитации имплантированных детей дошкольного возраста // 4-ая науч.-практ. конф. «Фармакологич. и физич. Методы лечения в оториноларингологии» (18-19 мая 2006г., Москва): тез.докл. - М., 2006. - С. 44-45.*

5. *Шматко Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом. Дефектология. №6.-22-28с.*

6. *Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальное образование: необходимость перемен //Дефектология. 2008. №2. - С. 86-93.*

Резюме

В данной статье рассмотрены некоторые аспекты работы с детьми имеющими нарушения слуха, в том числе и с детьми с кохлеарными имплантами в условиях инклюзивного образования.

Summary

Some aspects of activity with the children with hearing disabilities, also with the children with cochlear implants in inclusive education are considered.

ИННОВАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ А.М. Бисембаева

«В 21 веке синонимом прогресса стали инновации, поэтому успешным станет тот, кто будет самым восприимчивым к переменам...» /1/ Эти слова подтверждают тот факт, что процессы, происходящие в обществе на современном этапе развития, в том числе и образование, требуют внедрения различных инноваций. Модернизация современной образовательной системы, включая систему специального образования, требует пересмотра традиционных форм и содержания специального образования.

Целью данной статьи является раскрытие значимости использования инноваций в специальном образовании, а также описание трудностей их внедрения в коррекционный процесс на современном этапе.

Понятие инновационной деятельности производно от категории «инновация», под которой понимается нововведение. Родоначальником термина «инновация» является австрийский ученый Д.Шумпетер, который подразумевал под этим коммерциализацию всех новых комбинаций, основанных на: применении новых

материалов и компонентов, введении новых процессов, открытии новых рынков, введении новых организационных форм /2/.

Интерес к инновациям в образовательной системе появился во второй половине прошлого столетия. Педагогическая инноватика - это сфера науки, изучающая процессы развития образования, связанные с созданием новой практики образования /3/. Одной из важных задач современной педагогической инноватики является отбор, изучение и классификация нововведений, знание которых совершенно необходимо современному педагогу, прежде всего для того, чтобы разбираться в объекте образования, выявить всестороннюю характеристику осваиваемого новшества, понять то общее, что объединяет его с другими, и то особенное, что отличает его от других новшеств.

В последние двадцать лет проблема педагогических инноваций была предметом внимания как отечественных и зарубежных педагогов и психологов: А.В. Хуторского, Н.В. Горбуновой, В.И. Звягинского, С.Д. Полякова, М.В. Кларина, Ю.С. Борцова, Б.С. Гершунского, Э.Д. Днепров, Ю.С. Колесникова, С.Ю. Глазьева, В.С. Дудченко, В.И. Кондратьева, В.Я. Ляудис, А.И. Пригожина и др. В частности, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики МГОУ В.И. Беляев пишет, что «...рождение инноваций имеет объективно-субъективную природу, что их проявление обусловлено необходимостью приводить цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания в соответствие с постоянно изменяющимися требованиями общества к личности» /4/.

Инновационные процессы, происходящие в общей системе образования страны, присущи и специальной педагогике. Приоритетными становятся проблемы внедрения инноваций в коррекционный процесс. Под инновациями целесообразно понимать - информационно-коммуникационные технологии, которые, в свою очередь, представляют собой компьютер.

Сегодня, бесспорно, что информационно-коммуникационные технологии являются инновацией в обучении детей с различными нарушениями в развитии. Внедрение современных компьютерных технологий в практику коррекционной работы связывается с перспективами роста возможностей их социальной адаптации, коммуникации, роста уровня достижений, расширения сфер будущей трудовой деятельности. Признано, что для детей с нарушениями развития компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром. Использование информационно-коммуникационных технологий органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности организации взаимодействия специального педагога с другими участниками образовательного и коррекционного процессов, например родителей, учителей.

Анализируя достижения в области изучения и обучения детей с нарушениями в развитии в разных странах мира, можно сделать вывод, что роль информационно-коммуникационных технологий в специальном образовании выходит за пределы традиционной системы специального образования, что еще раз убеждает в том, что данные технологии являются инновацией в специальном образовании.

Благодаря их использованию можно мотивировать ребенка к учебной деятельности в тех случаях, когда другими средствами это сделать невозможно, выбирать более оптимальные пути развития речи, развивать познавательные возможности детей и др. С помощью рассматриваемых технологий становится более доступной разработка нестандартных способов индивидуализации, средств, форм и видов помощи в

процессе обучения и коррекции детей с какими-либо отклонениями в развитии.

Информационно-коммуникационные технологии решают как педагогические, так и ряд коррекционных задач среди которых - разработка принципов, дифференцированных методов и средств устранения нарушений в развитии, совершенствование методов профилактики нарушений в развитии, разработка вопросов организации коррекционной работы и прочее /5/.

Говоря об инновациях нельзя забывать, что педагог всегда был центральной фигурой в образовании. Необходимые изменения в образовании не могут происходить, если педагог не будет стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность. Время и усилия, которые требуются, чтобы новые идеи и способы образования вошли в практику, в большой степени зависят от готовности и способности педагогов изменять свою деятельность, осваивая новшества и становясь проводником инновационной практики.

Готовность к инновационной деятельности, по мнению ряда исследователей (Н.И. Лапин, М.М. Поташник, Н.Р. Юсуфбекова и др.), определяется следующими критериями: осознание необходимости в инновационной деятельности, потребность в творчестве, уверенность в том, что новшество принесет позитивный результат, способность к осознанному выбору вариантов собственного профессионального поведения, готовность к выбору адекватных средств и методов саморазвития, закрепление навыков организации продуктивной деятельности в условиях сотрудничества, умений свободно ориентироваться в системе способов педагогической деятельности, наличие высокого уровня технологической готовности к выполнению инновационной деятельности.

Специальному педагогу требуется четкое понимание сущности инновационных процессов в образовании, умение осуществлять их с учетом специфических закономерностей и принципов, а для этого необходим определенный уровень сформированное™ информационной культуры.

Информационная культура специального педагога - составная часть профессиональной педагогической культуры, представляющая совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений для результативной профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде. Основными ориентирами формирования информационной культуры в условиях инновационной деятельности становятся: повышение профессиональной компетентности, умение работать в информационно-образовательной среде, толерантность, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, готовность к самообразованию на протяжении всей жизни, умение применять полученные знания в области информационной культуры в практической деятельности.

Изучив точку зрения О.И. Кукушкиной о том, что умение применять информационно-коммуникационные технологии в процессе коррекционного воздействия встает в одну из линий развития профессиональной культуры в целом, мы приходим к выводу, что важно уже в высшей школе формировать соответствующие компетенции. С этой целью, наш взгляд, необходимо вводить «блоки» для обучения будущих специалистов, помогающие связать свои умения и навыки в области информатики с профессиональной деятельностью.

Основными целями использования информационно-коммуникационных технологий в специальном образовании являются развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества и мотивация учебного и коррекционного процессов через:

- развитие основ конструктивного, алгоритмического мышления, благодаря особенностям общения с компьютером,
- развитие основ творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности,
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации;
- повышение качества и эффективности процесса обучения за счет реализации возможностей информационных технологий,
- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности.

В специальном образовании можно выделить несколько основных направлений, где оправдано использование компьютера:

- наглядное представление объектов и явлений;
- использование анимации, моделирования;
- система тестового контроля и самоконтроля;
- использование виртуальных экскурсий.

Как показывает опыт логопедов Зайцевой Л.А., Козыревой Л.М., применение информационно-коммуникационных технологий значительно расширяет возможности раннего развития ребенка, способствует успешной реализации его интеллектуальных и творческих способностей и, что очень актуально в раннем детстве - учит самостоятельно приобретать новые знания.

Использование компьютерных технологий целесообразно в комплексе с традиционными формами обучения дошкольников и школьников (стандартным наглядным материалом, реальными объектами и др.), что позволит представить обучающий и развивающий материал в качестве ярких образов, наполненных структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что дает возможность в ассоциативном виде заложить их в память детей, что особенно важно для детей с нарушениями в развитии, учитывая, что у них все сенсорные анализаторы в большей или меньшей мере нарушены. Внедрение компьютерных программ позволит эффективно развивать зрительное и слуховое восприятие, словесно-логическое мышление, совершенствовать оперативную память и внимание.

За счёт высокой динамики и возможностей компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, эффективно происходит усвоение предлагаемого материала. Кроме того, материал может повторяться многократно, так как это очень важно для детей с различными нарушениями в развитии.

Информационно-коммуникационные технологии можно использовать, например, как элемент логопедической диагностики состояния речи детей, коррекции звукопроизношения, развития фонематических процессов и т.д.

Таким образом, изучение возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в практике специального образования дает основание говорить о том, что данные технологии выходят за рамки традиционной системы и являются инновацией. Несомненно, процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий в практику коррекционной работы должен быть более активным, для чего необходимо создание ряда условий: компьютеризация организаций специального образования; формирование мотивационной готовности у специальных педагогов к использованию информационно-коммуникационных

технологий в коррекционном процессе; подготовка будущих специальных педагогов к работе с ними; адаптация имеющихся и разработка отечественных программ для детей с нарушениями в развитии. Данная статья раскрывает значимость использования информационно-коммуникационных технологий в специальной педагогике, их уникальные возможности для решения развивающих и коррекционных задач.

1. Назарбаев Н.А. Из выступления Президента РК Н.А. Назарбаева на XIII съезде Народно-демократической партии «Нур Отан» от 11 февраля 2011 года.
2. Джолдасбаева Г.К. Инновация как основной фактор повышения эффективности производства // «Бизнес Путеводитель», - Алматы, 2006.
3. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики // Педагогический поиск. - М., 2007, - 167 с.
4. Щеголихина М.Ю. Применение информационных технологий в образовательном процессе как инновационная деятельность учителя специальных (коррекционных) классов // <http://nsportal.ru>.
5. Апескорова И.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках математики // <http://mportal.gu>.

Түйін

Аталған мақаланың мақсаты болып арнайы білім берудегі инновацияны қолдану маңыздылығын ашу, сонымен бірге қазіргі кезеңдегі түзету үрдісіне оларды енгізу қиындықтарын сипаттауылады.

Summary

The purpose of this paper is to reveal the importance of innovation in special education, as well as the difficulties of their implementation in the correctional process at this stage.

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ С ОВ

ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л.Р. Муминова

Уровень развития словаря определяется количественными и качественными показателями. К школьному возрасту нормально развивающийся ребенок владеет лексическим запасом, который в основном обеспечивает потребности общения, дает возможность приступить к овладению грамотой, к усвоению основ наук. Однако сформировавшийся до школы лексический запас ребенка является лишь базой для дальнейшего количественного обогащения и качественного совершенствования.

На протяжении всего дошкольного обучения лексики детей с ОНР будет главной задачей логопеда. Поэтому перед нами возникает проблема: что нужно сделать, чтобы наряду с другими сторонами формирования речи, умственного развития ребенка с ОНР обеспечить и овладения лексическим запасом родного языка? В связи с этим словарная работа является одним из средств, призванных целенаправленно и последовательно способствовать преодолению ОНР у детей дошкольного возраста. Такую роль словарная работа выполняет постольку, поскольку овладение словом - процесс, затрагивающий все важнейшие психические функции детей с ОНР (восприятие, представления, мышление, речь, память, эмоции), требующий волевых усилий, сосредоточенности и внимания.

Осваивая лексику, детей включаются в разные виды практической и интеллектуальной деятельности. Овладевая словарем, они познают предметы и явления действительности, анализируя и сравнивая их, учатся абстрагировать свойства и качества этих предметов и явлений, вычленять присущие им признаки и действия. Формирующиеся с помощью обобщения постепенно закрепляются за ними как за их носителями. В словарной работе совершенствуя способность к слухозрительному восприятию речи, развиваются и укрепляются навыки произношения, чтения и письма. Поэтому первой задачей словарной работы является изучение состояния словаря у детей с ОНР и постоянный контроль за правильностью понимания слов детьми с ОНР даже в тех случаях, когда слово правильно употреблено в речи.

Сами дети далеко не всегда правильно осознают знакомые слова, а незнакомые принимают за известные. Зная о возможностях и смешениях слов у детей, мы обязательно должны обеспечивать правильность восприятия слов, понимание которых он проверяет. Вторая задача состоит в планомерном расширении лексического запаса детей с ОНР.

Данная задача реализуется на всех занятиях, однако ведущая роль в формировании лексического запаса самостоятельной речи детей принадлежит занятиям по развитию устной речи, так как именно на них происходит усвоение словаря в специально разработанной системе. На этих занятиях обеспечивается последовательное введение, усвоение и систематическое закрепление лексики, отработанной с учетом ее характера и особенностей развития мыслительной деятельности детей с ОНР. Важным источником пополнения лексического запаса детей с ОНР являются режимные и не режимные моменты пребывания ребенка в детском саду. Самостоятельно приобретаемая лексика на всех занятиях уточняется, корригируется, активизируется в речи детей. Задача расширения лексического запаса многогранна. В методическом плане ее мы рассматривали как состоящую из ряда последовательно решаемых задач:

- 1) семантизация лексики;
- 2) первичное пользование ею (сначала на уровне понимания);
- 3) дальнейшее уточнение значений и последующее их расширение;
- 4) формирование лексических обобщений через активную речевую практику.

Усвоить новое слово - это не только понять его смысл, но сделать «своим», ввести его в активный словарь. Как видим, решение задачи усвоения лексики, закрепления ее в речи теснейшим образом связано (благодаря овладению словом как обозначением понятия) с процессами познавательной деятельности. Поскольку эта сторона развития речи и мышления детей с ОНР выдвигается в качестве одной из целей специально организованного обучения. Задачу формирования мыслительных действий, операций, процессов у детей с ОНР следует особо акцентировать в поведении словарной работы в целом и отдельных ее этапах. Включаю детей в активную деятельность, руководя их наблюдениями за сходством и различиями в значениях и формах слов, помогая им установить дифференциальные признаки части речи, направляя их внимание на общее и отличное в морфемной структуре слов, мы подводили детей с ОНР к практическому (в одних случаях интуитивному, в других - осознанному, овладению законами подобия, аналогии, оппозиции, тождества).

Содержание словарной работы (а она, как уже отмечалось, является составной частью всех занятий в детском саду, что определено программой. Успех в решении всех задач словарной работы в большей мере зависит от того, на каком лексическом материале, в какой последовательности и системе его усвоения эта работа будет проводиться. Первым из этих принципов является тематический, т.е. отбор и организация лексики на основе ее употребительности в той или иной сфере жизни и деятельности детей («детский сад», «семья», «овощи», «фрукты» и т.п.).

Целесообразность следования этому принципу отбора лексики, прежде всего, обусловлена тем, что общение происходит в определенных жизненных ситуациях и

обстоятельствах, мотивируется потребностями, которые в них возникают. При такой группировке устанавливается тесная связь между познанием действительности и усвоением соответствующего лексического материала. Как видим, этот принцип вполне согласуется с наиболее общими психолого-дидактическими положениями, на основе которых строится весь процесс обучения языку как средству общения.

Тематический отбор лексики в определенной мере согласуется и с тематическим принципом группировки лексики в языке (например, тема «Город» дает такие группы слов: виды построек, виды транспорта, учреждения обслуживания и др.). Как жизненные ситуации, так и сгруппированная по темам лексика взаимосвязаны. Одни и те же предметы, явления, становятся объектами многократного анализа в разных темах. Соответственно обеспечивается повторяемость лексики, включение в роль будет использовано в темах «Фрукты», «Овощи».

С использованием названий фруктов и овощей дети с ОНР столкнутся и в других естественных темах. Особое место в этой группировке занимает раздел «Лексика, связанная с работой над отдельными понятиями». Признак ситуативности семантической общности в темах этого раздела тоже присутствует, однако представлен он специфично, так как группировка лексики здесь отражает особенности понятийной стороны слов. Сюда, например, входят: слова родового значения (мебель, посуда и т.п.); состояние лица или среды (тепло, холод); качество или степень действия (аккуратно или весело, некрасиво) и др.

В одних видах работы по развитию речи данная лексика может использоваться по указанным темам (например, составление предложений со словами, обозначающими качество действия, или распространение предложений словами, обозначающими признак предмета). В других могут быть использованы слова, относящиеся к разным тематическим группам. Например, при описании определенного предмета называются его части и различные признаки. Вторым принципом отбора и группировки лексики для занятий по развитию речи является учет словообразовательного признака слов. Этот принцип отвечает двум важнейшим задачам словарной работы: образованию у детей с ОНР лексико-грамматических обобщений и созданию возможностей к расширению потенциального словаря, развитию способности к самостоятельной семантизации новой лексики путем догадки, переноса усвоенных значений словообразовательных частей слова на другие слова определенной морфологической модели. Таким образом, и этот принцип отбора имеет как психологическую, так и лингвистическую мотивированность.

Как известно, словообразовательная система родного языка сложна. Для практического усвоения механизма словообразования приемами переноса значений важно одновременно учесть и семантическую, и формально-конструктивную сторону словообразующей системы родного языка. Словообразование находится на стыке таких разделов науки о языке, как лексика и грамматика (при описании языковой системы словообразование иногда присоединяют к одному из них). С учетом как особенностей самого словообразования, так и дидактических задач и условий обучения языку детей с ОНР в специальной методике принят структурно-семантический подход в отборе и группировке словообразовательных моделей. В нем учтены смысловые и формальные особенности частей речи, семантическая соотношенность производящих и производных основ, выделены словообразовательные модели по выражаемым или типовым значениям.

В результате материал, отбираемый по словообразовательному принципу, должен быть представлен четырьмя группами словообразовательных моделей: существительное, образованные при помощи суффиксов, глаголы, объединенные общность корня и приставки, прилагательные с общей по значению приставкой или суффиксом, наречия, сгруппированные на основе общего значения, которое придается им одинаковыми компонентами их структуры. Характер

значений (большая или меньшая отвлеченность, степень обобщения), уровень структурной сложности предлагаемых для усвоения моделей слов, их представляющих, должны учитываться при распределении материала по годам обучения. Например, работу над словообразованием существительных рекомендуется начинать с моделей, содержащих суффиксы со значением уменьшительности, ласкательности, увеличительное™ на следующем этапе вводить слова с суффиксами, передающими более отвлеченные значения.

Описанные принципы отбора лексики позволяют также учесть и другие важные для формирования словарного запаса факторы: распространенность, степень употребительности слова в речи, типичность, повторяемость тех или иных лексических явлений, сочетаемость слова с другими словами, образовательно-воспитательную актуальность вводимых в речь слов, их доступность на данном уровне развития детей. Единство развития речи и мышления - одно из важнейших методических принципов, играющих существенную роль в практике обучения с ОНР. На занятиях развития речи языковой материал подбирается и организуется в такой последовательное™, которая обеспечивает детям с ОНР постепенный переход от свойственного им наглядного, конкретного отражения окружающих явлений к более отвлеченному и обобщенному осознанию действительности на основе языка.

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. *Формирование лексики и грамматического строя дошкольников с общим недоразвитием речи*. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2011.

2. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. *Дети с общим недоразвитием речи*. - М., 1992.

Түйін

Бұл мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөз қорын молайту жұмысының міндеттері мен қағидалары қарастырылады.

Summary

In this article examined passing and contents of work about enrichment vocabularies of children with general breaks of speech.

АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕ ОҚУШЫЛАРДЫ ГРАММАТИКАЛЫҚ ТАЛДАУҒА ҮЙРЕТУ

К.Б. Бектаева

Тіл пәні арнайы мектепте оқытылатын пәндер **ішіндегі ең** қиыны болып саналады. Оның ішінде грамматикалық жаттығуларды талдау арнайы мектеп оқушылары үшін қиындық тудырғанымен тақырыпты өту барысында тілдің қурылысы, заңдылықтарын үйренеді. Грамматиканы оқып үйренбей тұрып, сөйлеу мен жазу мәдениетін меңгеру туралы айтудың өзі қиын. Ол жөнінде арнайы мектеп бағдарламасында «грамматикалық элементтермен танысу үс- тінде оқушылар тілдік фактілерді бір-бірімен салыстыруды, жинақтауды, жү- йелеуді, түйінді мәселені таба білуді біртіндеп меңгереді» - деп көрсетілген.

Қазақ тілін жоғарғы сыныпта оқытудың басты әдісі-тілдік фактілерді бақы- лау және талдау. Бұл мүмкіндігі шектеулі оқушылардың ойлау қызметін күшейтеді. Оқушылардан ереже мен анықтамаларды саналы түрде түсіну әрі есте сақтау талап етіледі. Мысалы: жаңа тілдік құбылыстар бұрын өтілген

тілдік құбылыстармен сапыстырылып, олардың арасындағы ұқсастық пен айырмашылық белгілері айқындалады. Жаттығулар орындау арқылы тиісті ережені білумен бірге оны өздігінен мысал келтіріп дәлелдеуге үйренеді.

Мүғалімдер грамматикалық категориялардың табиғатына сай әдістер мен тәсілдер қолданылып отыратыны белгілі. Қазақ тіл бөлімінің әрбір тараудағы тақырыптар бір-бірімен үнемі тығыз бірлікте болады. Оны тек қана талдау, дәлелдеу жұмыстары жүйелі жүргізілгенде ғана оқушының қызығу-шылығын тудырып, ынтасын арттырады. Өздері күніне сан рет қолданып, айналымда жүрген сөздер мен сөз тіркестерін талдау кезінде жаңа қырынан таниды. Сондықтан әрбір оқушы ережені жаттап оқыса, мысалдар келтіру арқылы дәлелдеп, жазбаша түрде де, ауызша түрде де талдай білулері керек. Грамматикалық талдау ауызша, жазбаша түрде жүргізіледі. Ауызша талдауда балалар бұрын оқылғандарға тоқталады, сөйлемдегі грамматикалық форма-ларды көрсетеді, оқушының сұрауларына жауап береді, өз бетімен мысалдар келтіреді. Ауызша талдау талау арқылы оқушылардың ойлауы мен сөйлеуінің жүйелілігін, сөздерді қолдана білуін, сөз байлығын байқауға мүмкін-дік туады.

Жазбаша талдауда балалар жазылған мәтіннен грамматикалық форманың астын сызады немесе оларды айырып жазады, тиісті формаларын көрсетеді, сұраулар қояды т.б. Талдаудың бұл екі түрі де пайдалы. Жазбаша талдау тақ-таға, оқушының дәптеріне жазылады. Жіберілген қатені, жазу емлесінен кеткен қатені, оқушы каллиграфиясын түзету үшін де жазбаша талдау жасатып оқушыларды жан-жақты бағалауға да қол жеткізе алады. Мазмұн жағынан талдауды лингвистикалық және аралас талдау деп, көлемі жағынан талдауды толық не ішінара талдау деп бөледі.

Лингвистикалық талдау - тіл ғылымының тарауларын, бөліктерін талдау. Оның өзін фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік, лексикалық талдау болып бөлінеді.

Фонетикалық талдаудың міндеті - балалардың айтылған буындар мен дыбыстарды жақсы айыра алуын және оларды дұрыс, анық айтып берулерін қамтамасыз ету.

Фонетикалық талдау арқылы кейбір зияты зақымдалған балалардың кемшіліктері логопедиялық және қазақ тілі сабақтарда біртіндеп жойылады. Мұндай кемшіліктер оқуға да, жазуға да зиян келтіретіні сөзсіз. Фонетикадан берілетін мағлұматтар мен фонетикалық талдау тек дұрыс жазу, емле үшін ғана пайдаланылып қоймайды, сонымен қатар балаларды әдеби тіліміздің нормасын сақтап оқуға үйрету үшін де (орфоэпия) пайдаланылады. Оқу сабақтарында, балалардың жауаптарында, әңгімелерінде байқалған орфоэпиялық қателер теріс айтылған сөздер түзетіліп, сөз ішіндегі, сөз шекарасындағы дыбыстардың құбылуы ескертіліп отырады. Сонымен қарар тілімізге басқа тілдерден енген термин сөздердің дұрыс айтылуы да практикалық жаттығулар арқылы үйретіледі.

Морфологиялық талдаудың мақсаты - ана тілінің морфологиялық құрылысын оқушыларға саналы түрде меңгерту. Мазмұны жағынан морфологиялық талдау екі түрге бөлінеді:

- 1) сөз тұлғасын оқу барысындағы талдау;
- 2) сөз таптарын оқу барысындағы талдау.

70

Сөз тұлғасын оқу барысындағы талдаудың сөздерінің, морфологиялық құрамын, мағышалы бөлшектерін, морфемаларды саналы түрде меңгеріп алу үшін мәні зор. Сөздің морфологиялық құрамын талдау, көбінесе сол сөздің мағыналы әрбір элементі - түбір, жұрнақ, жалғау бұлардың әрқайсысы өзінше сөзге мән береді, ал осы мәндердің жинағы бірігіп, сөздің жалпы мағынасын тудырады. Морфемаларды соның ішінде жұрнақты айыра білудің балалардың тілін жетілдіру үшін де зор мәні бар. Өйткені бұл жаңа сөздер жасауға және сол сөздерді орынды жерінде қолдана білуге мүмкіндік береді.

Сөз тұлғасына байланысты жүргізілетін талдауға мынандай талаптар қойылады:

- алдымен, мүмкіндігіне қарай, негізгі түбірлерді, одан әрі туынды түбір-

лерді, ең соңында түбірлес сөздерді талдау;

- белгілі бір сөздердің ішінен негізгі түбірді тапқызу үшін, сол негізгі түбірден жасалатын туынды сөздермен салыстыру;

- туынды сөздер мен негізгі түбірді ажырату барысында мағына жағына назар аудару.

Жаттығу жұмыстарының барысында оқушылар әрбір сөз табының қастие- тін, ерекшеліктерін саналы түсінеді, септік, көптік, жіктік, тәуелдік жалғаула- рын меңгереді, оларды жазбаша, ауызша сөйлегенде дұрыс орынды қолдана алады.

Сөз табы бойынша жүргізілітін талдау төмендегідей жұмыс түрлерін қамтиды:

1. мәтіннен керекті сөздерді тапқызу;
2. керекті сөздерді қосып, өздіктерінен сөйлемдер немесе әңгіме құрастыру;
3. сөздің мағынасын түсініп, сөйлемдегі қызметін байқату;
4. сөздердің лексикалық жағынан болсын, грамматикалық жағынан бол- сын, қалай өзгеретінін, не арқылы өзгеретінін аңғарту;
5. мағына және тулаға жағынан қандай ұқсастық, айырмашылық барыш салыстыру арқышы анықтау;
6. ұқсас сөздерді топтастыру;
7. байқаған құбылыстары жөнінде жеке-жеке қорытындылар шығару.

Синтаксистік талдауға әдетте пунктуациялық талдау да қосылады, мәтінде-

гі қойылған тыныс белгілерін талдау, қойылмаған тыныс белгілерін қойып, түсіндіру,

Қорыта келгенде, оқушылардың алған білімін бекіту мақсатында жүргізі- летін талдауға жалпы мына талаптар қойылады:

1. Белгілі бір жаттығуды орындау үшін оқушылардың сол жаттығуды орындарлық білімі болуы шарт;

2. Оқушылар жаттығуды не үшін орындайтынын, оның қандай пайдасы барлығын түсінуі қажет. Жаттығуларды түсініп орындағанда ғана белгілі бір дағды қалыптасады;

3. Тапсырма оқушының қызығуын, ынтасын, ықыласын арттыру үшін, жаттығу түрлендіріліп берілуі шарт. Ол үшін жаттығу түрлендіріліп берілуі шарт. Бір сарынды жаттығу оқушылардың зейінін, қабылдауын, белсенділігін нашардатады;

4. Жаттығулар кездейсоқ болмай, белгілі бір жүйемен орындалып отыруы қажет.

5. Жаттығу жұмыстары тек таяуда ғана өтілген материалдарға негізделмей, бұрын өтілген кейбір материалдарды да қамтуы керек.

1. *Аксенова А.К. Обучение русскому языку в специальной школе. -М., 2004.*

2. *Бастауыш мектептегі қазақ тілі методикасы (жинақ) - Алматы, 1988.*

3. *Қазыбаев С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі - Алматы, 2007.*

4. *Рахметова С. Қазақ тілі әдістемесінің теориясы мен технологиясы - Алматы, 2007.*

5. *Турдалиева Г. Бастауыш сыныптарда қазақ тілін оқыту әдістемесі - Астана, 2007..*

Резюме

В статье рассматриваются проблемы обучения учащихся старших классов вспомогательной школы грамматическому анализу и возможности использования современных методов на уроках казахского языка.

Summary

This article considers the possibilities of using new technological approaches at Kazakh language lessons for junior grades of auxiliary schools.

ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ с ОНР И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

О.Маслич,
Г.М. Коржова

Известно, что речь, вступая в тесную взаимосвязь с другими сторонами развития ребенка, является важным фактором в социализации личности. Говоря о речи, невозможно не затрагивать такой психический процесс, как мышление. В психологии речь рассматривается в качестве средства мышления.

С.Л. Рубинштейн в своих исследованиях отмечал: «Речь - не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служат не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем». [1]

Определяя взаимосвязь мышления и речи, Л.С. Выготский рассматривал значение слова как феномен мышления [2].

У детей с ОНР отмечаются нарушения познавательной сферы в значительной степени связанные с несформированностью лексического компонента речевого развития. Отсутствие своевременного коррекционного воздействия на нарушенные механизмы может приводить к целому ряду трудностей в дальнейшем обучении ребенка.

Целью данной статьи является характеристика трудностей формирования лексической стороны речи дошкольников с ОНР и раскрытие дополнительных возможностей коррекционного воздействия на нарушенные стороны.

В рамках экспериментального исследования нами было проведено изучение словарного запаса дошкольников с ОНР, посещающих среднюю группу детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Обследование проводилось на основе методики предложенной М.А. Поваляевой [3], а так же рекомендаций к проведению логопедического обследования детей дошкольного возраста с нарушениями речи Ю.Ф. Гаркуши [4]. Детям предъявлялись задания на обследование активного и пассивного словаря. Оценивалось понимание обобщающих понятий, слов, обозначающих предметы и действия. При оценке активного словаря обращалось внимание на состояние номинативного и предикативного словаря, использование прилагательных и наречий. Речевой материал для проведения обследования выбирался с учетом лексических тем, предусмотренных в соответствии с календарным планированием логопеда на период проведения эксперимента. Было проведено обследование словаря в рамках лексических тем «Зима», «Одежда», «Обувь», «Домашние птицы», «Профессии».

При проведении экспериментального исследования нами были выявлены характерные особенности развития словаря дошкольников с ОНР. К таким особенностям относятся замена названий предметов, схожих между собой внешне (например - перчатки и варежки, ботинки и кроссовки), либо по назначению (лыжи и коньки). Обследование показало, что дети затрудняются в назывании части целого (деталей одежды, обуви). Так же было отмечено, что при назывании предмета или действия часто дети называли функцию, свойство либо признак. Так, например, при демонстрации картинки с изображением сапог ребенок вместо называния объекта говорил: «это чтобы тепло было», при назывании домашних птиц иногда использовались звукоподражания («ку-ка-ре-ку» вместо «петух», «ко-ко-ко» вместо «курица»). Значительные трудности наблюдаются у детей при дифференциации понятий, близких по значению или лежащих в одном семантическом поле. В этой связи можно привести пример, когда дети путали понятия: стирает, гладит, шьет. Некоторые глаголы упрощались, так, например понятие «клюет» заменялось на «кушает», вместо «лепит» дети употребляли глагол «делает». Значительные «пробелы» выявлены у детей при назывании профессий. Наиболее «доступными» для усвоения оказались названия профессий «врач» и «повар», хотя часто дети путали

данные понятия из-за внешнего сходства одежды представителей этих профессий, но после уточняющих вопросов все же называли их. Некоторые из обследуемых назвали профессию «воспитатель», с ней же отождествляли и понятия «логопед», «няня». Профессии «слетчик», «шофер», «продавец», как правило, дети не могли назвать. Наиболее значительные проблемы были выявлены при обследовании атрибутивного словаря. Дети испытывали трудности при подборе определений, особенно сложным оказалось использование прилагательных с противоположным значением. Было замечено, что подбор антонимов иногда осуществляется детьми при помощи добавления к слову частицы «не». Наречия, обозначающие расстояние (далеко, близко, высоко, низко) оказались также трудными для усвоения детьми.

Таким образом, анализ ошибок, выявленных при обследовании лексической стороны речи дошкольников с ОНР позволяет нам сделать вывод о том, что особенности формирования словаря исследуемой категории детей проявляются в виде трудностей организации семантических полей, значительного расхождения пассивного и активного словаря, неточности употребления слов.

Наличие значительных трудностей в овладении словом у детей с общим

недоразвитием речи говорит о том, что помимо проведения предусмотренной программой воспитания и обучения дошкольников с ОНР организованной учебной деятельности (ОУД) необходим поиск дополнительных путей коррекционного воздействия на нарушенное звено речевой системы. На наш взгляд хорошим подспорьем здесь может стать использование нерегламентированного детского времени для организации работы по развитию лексической стороны речи.

В своей экспериментальной работе мы использовали рекомендации по развитию словаря, приведенные Е.И. Тихеевой [5] и позже систематизированные Алексеевой М.М. и Яшиной Б.И. [6].

Данные авторы выделяли следующие направления в работе по формированию словаря:

- 1) обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее не известных детям слов;
- 2) уточнение словаря, т.е. словарно-стилистическая работа, овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т.д.)
- 3) активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;
- 4) устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь.

Занимаясь изучением вопроса о развитии речи в целом и, в том числе, лексической ее стороны, Е.И. Тихеева рассматривала организацию и использование среды как главный фактор развития речи. В качестве основы развития речи автор предлагала уроки наблюдения. Под «уроками наблюдения» понимается система приемов, направленных на развитие наблюдательности и речи детей. В основе лежал следующий принцип: каждое вновь усваиваемое представление должно непосредственно скрепиться с соответствующим словом, обогащая его активный запас слов. Слово и представление нечто неделимое: они никогда не должны разлучаться. В качестве эффективных форм педагогического воздействия, способствующих развитию речи предлагалось так же использовать экскурсии, дидактические игры-занятия с материалами и игрушками, занятия по картинкам, занятия по живому слову.

Как показывают наблюдения, проводимая в свободное время лексическая работа с детьми часто носит фрагментарный характер и не является последовательной. Мы попытались привести работу по формированию словаря дошкольников с ОНР, проводимую в свободное время, в систему, так, чтобы речевой материал подавался последовательно, а работа по развитию лексического строя речи проводилась в единстве с развитием познавательных процессов - восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления.

Так как по программным требованиям организованную учебную деятельность в специальной дошкольной организации для детей с ОНР рекомендуется строить на основе изучения лексических тем, то, на наш взгляд, работу по формированию словаря во внеучебной деятельности тоже было бы целесообразно «привязывать» к изучаемой на данный период лексической теме. Ниже мы приведем алгоритм работы по формированию словаря на примере лексической темы «Зима».

Коррекционная работа была разделена на 4 блока, внутри которых выделяются конкретные направления работы:

74

I. Наблюдение и игра на прогулке

Формирование представлений о зиме

Цели: формирование представлений об особенностях зимнего периода; уточнение и расширение словаря

Основное содержание: Во время прогулки обратить внимание на одежду прохожих. Предложить детям проверить снег наощупь. Снег разлетается легким облачком: «сыпучий». Лепить нельзя. Птиц не видно - спрятались от холода. Все быстро передвигаются.

*Все злее, злее, злее На
улице мороз,
И каждый потеплее
Закутывает нос.*

Словарная работа: зима, одеваться, тепло, сыпучий
Морозный солнечный денек

Цель: знакомство со свойствами зимнего солнца; уточнение и расширение словаря;
Основное содержание: в солнечный день обратить внимание на красоту зимнего пейзажа (кругом бело, светло, снег сверкает на солнце, небо голубое). Отметить какое солнце (тусклое, яркое). Вспомнить, какое оно было вчера. Солнце не греет, не поднимается высоко.

*Стали дни короче,
Солнце светит мало,
Вот пришли морозы,
И зима настала.*

И.Суриков

Словарная работа: солнечный, зимний, сверкать, тусклое, яркое, греть [7].

Аналогично продумывается содержание беседы на все последующие дни изучения лексической темы. Такие беседы могут быть направлены на знакомство со свойствами снега и льда, наблюдение за поведением птиц, обсуждение особенностей работы дворника в зимний период и т.д. В ходе таких бесед и наблюдений могут быть отработаны следующие понятия: хруст, хрустеть, легкий, пушистый, блестеть, снегопад, сыпать, дворник, метла, лопата, чистить, снеговик, липкий, тяжелый, лепить, лед, твердый, скользкий, кататься, зимующие птицы, голодно, корм, клевать, заботиться.

II. Игры и упражнения в группе.

1) **Игры, помогающие уточнить и расширить объем словаря**

Примером может служить игра «Одеваем Филю»

Цель: уточнение и активизация словаря, расширение словаря существительных и прилагательных, развитие навыка классификации одежды по признаку «легкая-теплая», развитие тонкой моторики

Содержание: воспитатель сообщает детям, что Филя собирается на прогулку, но затрудняется в выборе одежды и предлагает детям выбрать для Фили одежду, подходящую для зимней прогулки. Детям предоставляется картинка с изображением Фили и вырезанные из цветной бумаги или картона модели летней и зимней одежды, они должны «надеть» подходящую одежду на Филю. В ходе игры проговариваются названия предметов одежды.

Словарная работа: теплая, легкая, зимняя, летняя [8]

2) **Игры, формирующие представления о существенных признаках**

Пример игры: «Вспомни и назови»

Цель: развитие понимания слов с обобщающим значением, формирование понимания родовидовых отношений между словами

Содержание: воспитатель предлагает детям вспомнить слова, связанные с определенным понятием, например, зимняя одежда и начинает игру, давая детям образец: «Раз, два, три - зимнюю одежду назови! Шуба! - кидает мяч ребенку, тот должен назвать предмет одежды и передать мяч следующему»

Далее выбирается другое обобщающее слово

Словарная работа: уточнение названий отдельных предметов, признаков или действий, введение обобщающих понятий

3) **Упражнения, направленные на формирование связи слов**

Возможные приемы работы:

• Воспитатель проговаривает предложение, которое ребенок должен дополнить подходящим по смыслу словом

Дети катаются на санках (когда?)..., купаются в речке (когда?)...

Выглянуло солнышко, стало... Пришла зима стало...

Наступило утро, стало... Пришла ночь, стало...

- Добавление одного общего слова к двум словам

Дождь, снег (что делают?); снег, солнце (что делают?); снег, лед (какие?); яркое, теплое (что?) и т.д.

4) Игры, формирующие лексическую системность и семантические поля

Пример игры: «Закончи предложение»

Цели: формирование лексической системности и семантических полей; введение в словарь антонимов.

Содержание: воспитатель произносит предложение и предлагает детям 3 варианта ответов:

Зимой топят печь, чтобы в доме было ... (тепло, холодно, прохладно)

Ранней весной светит яркое солнце, но на улице еще... (морозно, жарко, прохладно)

Зимой нужно одеваться теплее, потому что на улице... (жарко, тепло, холодно)

Летом надевают легкую одежду, потому что на улице (морозно, прохладно, жарко)

Словарная работа: тепло, прохладно, жарко, холодно, морозно [9]

III. Формирование словаря посредством чтения художественной литературы, посещения спектаклей, просмотра мультфильмов и сказок, взаимодействия с родителями и в процессе подготовки к праздникам

- **Знакомство с художественными произведениями**

Детей знакомят с сюжетом сказки, по тематике совпадающей с изучаемой лексической темой. В данном случае можно предложить сказки «Снеговик- почтовик», «Мороз Иванович», «Зима в Простоквашино» и др. В ходе чтения детям задаются вопросы по содержанию, демонстрируются иллюстрации к сказке. После прочтения сказки можно предложить детям посмотреть мультфильм по мотивам этой сказки. Как показывают наблюдения, чаще всего просмотр мультфильма заканчивается выключением телевизора, а дети начинают заниматься другими делами. Таким образом, просмотр становится для ребенка простым поглощением информации. Для детей с речевой патологией недостаточно простого, просмотра, необходимо обсудить с ним увиденное и учить его анализировать события. Поэтому за просмотром мультфильма, сказки, познавательной программы должна следовать беседа с акцентом на развитие лексического строя речи. Знакомство с произведениями художественной литературы должно обязательно сопровождаться словарной работой (снеговик часто запинался, падал и терял свою голову, значит он был неуклюжий; он часто забывал что ему нужно отнести и кому передать - он был забывчивый ... как вы понимаете выражение...?)

- **Заучивание стихотворений в рамках лексической темы с закреплением в домашних условиях**

Одним из средств умственного развития, обладающего так же и воспитательным потенциалом, является заучивание стихотворений. Соприкасаясь с этим литературным жанром, ребенок получает эстетическое удовольствие, у него развивается интерес к слову, прививается художественный вкус, воспитывается чувство ритма - то, чем наполнена вся человеческая жизнь, чему подчинена его деятельность. Стоит отметить, что помимо перечисленных выше, решается так же задача развития психических процессов: запоминания, воображения (при заучивании стихотворения у ребенка возникает образ, который помогает ему запомнить содержание). Как отмечают Алексеева М.М., Яшина Б.И., более глубокому воздействию стихов на ребенка помогает предварительная подготовка к их восприятию, которая включает в себя работу по уточнению непонятных слов, введению в словарь новых понятий, а также рассматривание картинок, экскурсии, наблюдения в природе и др.

- **Работа по формированию лексической стороны речи при организации праздников, проведении утренников**

Проведению мероприятий должна предшествовать подготовительная работа, которая направлена на уточнение лексического материала, на котором построен сценарий праздника. На таких мероприятиях должны быть реализованы не только образовательные и воспитательные, но и коррекционные задачи, т.е. помимо умственного развития детей, удовлетворения их познавательных[^] интересов, формирования новых интересов, расширения кругозора детей, нравственного, эстетического воспитания решать задачу развития лексической стороны речи.

Сегодня в дошкольных организациях достаточно распространена практика постановки детских спектаклей, как с участием самих педагогов, так и с приглашенными профессиональными артистами театра. Часто посещение таких спектаклей так и заканчивается простым просмотром. На наш взгляд, посещение театрального представления должна предварять подготовительная работа, нацеленная на уточнение лексического материала, знакомство с новыми понятиями, а за просмотром спектакля так же должна следовать беседа по его содержанию. Детям с более высоким уровнем речевого развития можно предложить высказать свои впечатления об увиденном, выразить свое отношение к персонажам и т.д. Здесь можно проследить тесную взаимосвязь между всеми сторонами речевого развития, ведь работая над лексикой, мы одновременно задействуем и развитие грамматического строя (объясняя значение какого-то слова в сочетании с другим), и связной речи (когда уточнение значения слова или выражения производится в контексте какого-либо рассказа).

IV. Закрепление пройденного материала в домашних условиях

• *Словарная работа в процессе детского труда.*

На примере лексической темы «Зима» можно предложить родителям совместное с детьми изготовление кормушки для птиц из подручного материала - молочных пакетов, коробок, пластиковых бутылок. Ребенок может разрисовать кормушку, чтобы она стала красивой и привлекала своим видом птиц! В ходе выполнения задания необходимо обсудить с ребенком, для чего нужна кормушка, для кого она предназначена, какие птицы могут прилетать к кормушке зимой, чем кормят птиц.

• *Речевая работа по заданию логопеда.*

В процессе изучения темы логопед должен давать индивидуальное задание (соответственно речевым возможностям ребенка) каждому ребенку для закрепления материала в домашних условиях.

С изменением темы коррекционная работа по формированию словаря во внеучебной деятельности ведется по тем же направлениям на другом речевом материале. Так, соблюдая принципы системности и концентричности в расположении речевого материала, коррекционная работа будет целенаправленной, нацеленной на формирование конкретных нарушенных звеньев речевой системы.

Таким образом, изучив особенности лексической стороны дошкольников с ОНР, мы пришли к выводу, что помимо проведения организованной учебной деятельности существует необходимость в дополнительном коррекционном воздействии на лексическую сторону речи. В соответствии с выявленными особенностями лексики обследуемой категории детей (они проявляются в преобладании пассивного словаря над активным, нарушении организации семантических полей, недостаточном использовании в речи антонимов и синонимов и т.д.) коррекционную работу, по нашему мнению, следует организовать в следующих направлениях:

- игры и наблюдения на прогулке;
- игры и упражнения в группе (в свою очередь делятся на следующие направления; игры, позволяющие уточнить и расширить объем словаря; игры, формирующие представления о существенных признаках; упражнения, направленные на формирование связи слов; игры, формирующие лексическую системность и семантические поля);
- формирование словаря посредством чтения художественной литературы,

посещения спектаклей, просмотра мультфильмов и сказок, взаимодействия с родителями и в процессе подготовки к праздникам;

- речевая работа в домашних условиях (словарная работа в процессе детского труда, речевая работа по заданию логопеда);

Построенная таким образом словарная работа «пронизывает» весь учебно-воспитательный процесс, оказывая благоприятное воздействие на формирование нарушенных у ребенка функций, и в то же время располагает дополнительными по отношению к процессу обучения возможностями воспитательного воздействия, позволяет расширить и углубить знания дошкольников, закрепить знания, навыки и умения, приобретенные в рамках организованной учебной деятельности, развить способности детей, удовлетворить их разнообразные интересы, организовать досуг детей.

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии* /Рубинштейн С.Л. - СПб.: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. - (Серия «Мастера психологии»),

2. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. /Выготский Л.С. Изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.

3. Поваляева М. А. *Справочник логопеда-Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. — 448 с.*

4. *Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи/ Под ред. Гаркуши Ю.Ф. — М.: Секачев В.Ю. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. - 128 с.*

5. Тихеева Е.И. *Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)*. - М: Просвещение, 1981.

6. Алексеева М.М., Яшина Б.И. *Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип.* - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

7. *Социальная сеть работников образования [электронный ресурс]* <http://nsportal.ru/detskii-sad/okruzhayushchii-mir/nablyudeniya-na-progulke-zazimnimi-izmeneniyami/>.

8. Фадеева Ю.А., Пичугина Г.А. *Логопедические занятия в младшей группе — КНИГОЛЮБ, 2006 - 73 с.*

9. Филлимонова О.Ю. *Развитие словаря дошкольника в играх, Детство-Пресс, 2007-128 с.*

Түйін

Осы мәтінде сөйлеу жағынан нашар дамыған, мектепке дейінгі жастағы балалардың қиыншылықтары туралы айтылады және оларға арналған тіл дамыту үшін бос уақытта қолданылатын әдістер беріледі.

Summary

In this article preschool age children's with the general speech's underdevelopment difficulties of formation of the speech's lexical party and some ways of their correction by means of the organization of speech work at leisure are described.

ЕСТУ ҚАБЛЕТТЕРІЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ

11. 1111 ДАМЫТУ ДА ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ

А. А. Даурамбекова

Қазіргі қоғам алдында тұрған өзекті мәселе - бұл жан-жақты дамыған, мәдениетті шығармашыл тұлға қалыптастыру.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев өзінің «Қазақстан болашағы - қоғамның идеялық бірлігінде» атты еңбегінде: «Ұлттық мәдениетке, ана тілге еркіндік беру, оны тәлім-тәрбие құрылымына айналдыру, тәрбиесі мәселелесінде ұлттық ізгілік пен өркениетті

әлемдік имандылық үрдісінің ортақ мүддесін жаппай сезіну және оны кіріктіре пайдалану арқышы іске асыфу керее> - деген ой айтқан [1].

Ұлттық білім үлгісінің негізгі бағыты - адамды қоғамның ең негізгі құндылығы ретінде тану, оның ұлттық дүниетанымын қалыптастыфу, сол арқылы баланың рухани жан дүниесінің байуына, шығармашылық еркіндігі мен белсенділігінің, кәсіби іскерлігінің қалыптасуына жағдай жасау.

Баланың ұлттық тілде тәрбиеленуі үйде, бесіктен басталып, одан әрі балабақшада, мектепте жалғасуы керек. Тілге тән фонетикалық ерекшеліктердің ерте жас аралығында қалыптасуы, адамның белгілі бір тілді меңгеруіне негіз болатындығын ғалымдар пайымдаған.

Бүгінде халқымыздың баға жетпес асыл мұралары жалпы білім беретін мектептердің оқу-тәрбие үрдісінде кеңінен қолданылып келеді. Әйтсе де, олардың мүмкіндіктері шектеулі балаларға арналған арнайы мектептердегі қолданылуы өз деңгейінде болмай отыр.

Осыған байланысты мақалада есту қабілеттері зақымдалған баланың гүлға-лық түзету (коррекциялау) және сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының негізінде, дұрыс ұйымдастырылған ұлттық ойындардың түрлерін кіріктіру мәселелерін қарастыруды мақсат еттік.

Іс-әрекеттің негізгі түрлерінің бірі - ойын екендігін ескерсек, есту қабілеттері зақымдалған балалардың психикалық процестерінің және сөйлеу тілдерінің қалыптасуына, ұлттық ойындарды қолдану арқылы әсер ету тиімді жолдардың бірі. Түзету ойындарының маңыздылығы көптеген ғалымдарды қызықтырған және аталған мәселеге байланысты зерттеу жұмыстарын жүргізген. (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, У.М. Гелассер, Ф.Шиллер, Г.Спенсер, Ж.Пиаже, Е.А. Покровский, А.Л. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.Гуннер, М.Тэнекеев, М.Балғынбаев, И.Давышов, Е.Сағындықов, А.Алекторов, Л.С. Славина, А.Айтпаева т.б.).

Д.Б. Эльконин баланың жан-жақты дұрыс дамуына және қалыптасуына бағытталған ойын түрлерінің тиімділігін анықтай келіп, оларды бөліп қарастыруды ұсынған. Сондай-ақ, ойынның негізгі және күрделі психикалық процестердің қалыптасуына әсер ететіндігін, арнайы өткізілген зерттеу жұмыстарының нәтижелері көрсеткендігін атап өтеді [2].

Ойын - бұл балалардың іс-әрекетін ұйымдастырудың бір формасы, сонымен қатар, ол балалардың бірлесіп ұжым құруына, олардың арасында белгілі бір қарым-қатынас орнатуға септігін тигізеді.

А.П. Усова: «Ойын бұл бала атқаратын іс-әрекеттің негізгі түрі, оның дамуын сипаттайтын заңдылық, баланың белгілі деңгейде білім алуына, қабілеттілігі мен жоғарғы ұждандық қасиеттерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқыту және тәрбиелеу құралы», - деп мәлімдеген [3].

Е.Сағындықов «Ұлттық ойындарды оқу тәрбие ісінде пайдалану» (Алматы 1993) атты еңбегінде, қазақ мектептерінде 1-6 сынып аралығында қазақ ұлттық ойындарына арнайы педагогикалық сараптама жасап, оларды бөліп топтастыру жұмыстарын жүргізген. Сонымен бірге ойын түрлерін сабақ барысында және сабақтан тыс уақытта қолдануға қатысты, әдіс-тәсілдерді айқындап ұсынған [4].

Қазіргі таңда, сурдопсихологияда, сурдопедагогикада ойындардың тәрбиелік, білімділік маңыздылығы қолдау тауып отыр. Дегенмен, күнделікті арнайы оқыту процесінде ойынға бөлінетін немесе қалатын уақыттың тапшы екендігін айтпай кетуге болмас. Жалпы дамыту ойындары енжар балалардың психикалық және физиологиялық белсенділіктерін, өзіне деген сенімділігін арттырады. Сонымен қатар есте сақтау, зейін, қабылдау, елестету тәрізді психикалық процестерінің дамуына айтарлықтай ықпал етеді.

Келесі мәселе есту қабілеттері зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуға қолайлы жағдай жасаудың маңыздылығы. Баға тілінің дамуы негізінен эмоциялық

ортаға, әр баланың отбасында қалыптасқан ата-анамен, үлкен- кішінің қарым-қатынасымен тығыз байланысты.

Есту бұзылыстары бар балалардың тұлға бойынша қалыптасуының өзі іс-әрекет (ойын, оқу, еңбек) барысында іске асады. Ұлттық ойындардың тәрбиелік мәні көбіне дефектолог маманның оқыту мен тәрбиенің тиімді жолдарын іздестіріп, оны ғылыми негізде құра білуіне, яғни тұлғаны дамытудың қозғау-шысы болатындай, баланың психикалық даму ерекшеліктеріне сай әдіс-тәсілдерді тиімді қолдануына байланысты, Сонымен бірге, педагогтың жұмысты нақты және дұрыс жоспарлай білуі өте маңызды. Аяғымен сурдопедагог маманға өзінің тобындағы балалардың жас және жеке даму ерекшеліктерін ескеріп, ойынның түрлерін іріктеп алу қажет. Әдетте «сөйлеу ойындарын» ойнату барысында, есту бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілдерін дамыту жұмыстарын іске асыру басты мақсат. Ойындарды қолданудың негізгі міндеттері - есту бұзылыстары бар оқушылардың тілдік материалды меңгерулері, мысалы, заттардың атын атау, түрін сипаттау, сөздерді топтастыру, («Киімдер», «Ыдыс-аяқ», «Өсімдіктер», «Жануарлар» т.б.) және сөздерді қатыстырып сөйлем құрастыру. Ойын барысында сөйлеу тілі - қарым-қатынас құралы қызметін атқаруы негізгі шарттардың бірі.

Ойынның бағыттық мақсаттары:

- Танымдылық;
- Тәрбиелік;
- Түзете-дамытушылық.

Түзете-дамытушылық бағыты есту қабілеттері зақымдалған балалардың жалпы дамуларымен бірге, жеке-дара ерекшеліктерін ескере отырып, іске асырылуы қажет.

Ұлттық ойындардың түрлерін қолдану естімейтін немесе нашар еститін баланың естіп қабылдауын дамытады, яғни кеңістікті бағдарлай білуіне, дыбыстық сигналдар арқылы, түрлі объектілерді тануға, оларды ажырата білуге мүмкіншілік тудырады. Естіп қабылдаудың маңыздылығы - күнделікті өмірде дыбыстар арқылы транспорттың алыс-жақындығын, оның бағытын, найзағайдың шуын, жақын немесе бөтен адамның дауысын ажырата білумен т.б. айқындалады. Осы айтыпғандардың барлығына, қалыпты жағдайда мән берілмейді, ал есту қабілеттері зақымдалған балалар үшін, дыбыстарды естіп қабылдау айтарлықтай қиындықтар туындатады.

Жеке тұлғаның ұлттық тәрбие арқылы сөйлеу тілін дамыту үшін, төмендегі құндылықтардың болуы қажет:

- белсенді қарым-қатынас: оқушы мен мұғалімнің әрбір мәселеде өз көзқарастарын білдіріп отыруы;
- индивидуалды: мұғалімнің жеке оқушының ерекше қабілетін дамытуы, қоғам алдындағы жауапкершілігінің болуы;
- өзіндік тәртіп: өзіндік бақылау мен бағалауды, шешім қабылдауды үйрену және оны дамыту;
- шыдамдылық: әртүрлі пікірлерді қабылдай алу, бір-бірінің сыға пікірлері мен ескерту, ұсыныстарын құрметтеу т.б.

Этнограф-ғалымдардың зерттеулеріне жүгінсек, қазақтың ұлттық ойындары алуан, малға байланысты, алуан түрлі заттармен ойналатын, зеректікке, ептілік пен икемділікке, батылдыققа баулитын ойындар деп, бірнеше түрге бөлінеді екен. Тағы бір ерекшелігі, ұлттық ойындардың, әсіресе, балаларға арналған түрлері әдетте өлеңмен «өрнектеліп» отыратындығы. Өлең-жыр арқылы сөйлеу тілін дамытумен қатар, ойынның эстетикалық әсерін арттырып қана қоймай, балалардың жырға деген ықылысын оятып, дүниетанымын кеңейтуге бағытталуы. Мысалы, ұлттық ойындарды түрлендіріп өткізуге, оның барысына мақал-мәтеддер, жанылпапштар, жұмбақтар, шешендік сөздер, ертегілер, аңыз-әңгімелерден үзінділер енгізіп, айтыс фрагменттерін қосуға болады.

Есту бұзылыстары бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда, сөйлеу мәдениеті мен ой-өрісін, дүниетанымын жетілдірудің рөлдік ойындар тиімді нәтиже береді. Бұл

жерде есту бұзылыстары бар балаларға ұлттық ойындарды сахналық қойылымдарға айналдырып, оларды кейіпкер ретінде қатыстырудың маңызы зор. Рөлді ойнап тұрған бала өзін сол кейіпкерге теңеп, (мәселен, батырға, шешенге) кейіпкердің жақсы қасиеттерін бойына сіңіреді. Мақал- мәтелдерді пайдалану барысында сөйлеуге дағдыланады, сөздік қоры молайды. Тұрақты себеп-салдар, бірнеше қайталаулар, тілді меңгеруде қарапайымнан күрделіге біртіндеп көшу, педагогтардың табандылығы мен назары, тілдік және мәдениет дағдыларын қалыптастырады. Ең бастысы тілді жеке және топпен оқыту балаларды жалықтырмайтындай болуы қажет, сондай-ақ тілдік ойлау әрекеттерін белсендіретін музыкалық-ықпалды, қозғалыс ойындары, шығармашылық тапсырмалар кіріктірілгені жөн. Бул әдістің тиімділігі - баланы сахнада кейіпкер ретінде ойната отырып, оның ауызша байланыстырылуы сөйлеу тілін дамыту.

Ойынды ұйымдастырып, өткізу талаптары:

1. Ойын барысында балаларды дұрыс жайғастыру, балалардың ықыласын ойынға аудару;

2. еріннен танып оқуға мүмкіншілік тудыру, сөйлеу тілін қадағалау;

3. Залдың ойындарда қолданылған тілдік материалды, өтілетін ойын барысына енгізу (қосу).

Осы арада берілетін тілдік материалдың көлемін ескерудің маңыздылығын естен шығармаған жөн.

Есту қабілеттері зақымдалған балалардың жалпы сөйлеу тілдерінің, сөйлеу тілінің айтылу жағының және есту қабілетін дамыту бағдарламасының мазмұнының ерекшеліктерін ескеріп, келесі біліктілік пен дағдыларды ашып көрсету қажет:

- қабылданатын тілдік сигналдарды (дыбыстық, сөйлеу-қимылдық) талдау;
- ауызша сөйлеу тілін қабылдап түсінуде, сөз арасындағы ассоциативті байланысты орнату;

- сөйлем мен сөз тіркестерінің синтаксистік құрылымын ескеру;
- тілдік және тілдік емес контекстерді ескеру;
- қарым-қатынас дағдылары мен біліктілігін (сөйлесім) ескеру;

Жоғарыда айтылған дағдыларды қалыптастыруға бағытталған ойын түрлері мен арнайы жаттығулар нақтыланған жүйемен берілуі тиіс:

1) жеңілден - күрделіге;

2) бала мен сурдопедагогтың алғаш бірлесіп атқарған жұмысынан кейін, баланың тілдік сигналдар мен сөйлеу тілін өз бетімен талдау және ажырату;

Ойын әрекетінің тиімділігінің міндетті шарттарының бірі, оны жүйелі және бірізділікпен қолдану.

Есту қабілеттері зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына (нашар естітін) ауызша сөйлеу тілін дамытуға ұсынылатын ойын түрлері: «Сақина тастау», «Сандыққа не бар?», «Қазақ үйі», «Наурыз», «Жанұя», «Сққырлы дорба» т.б.

1. «Сақина тастау» немесе «Ақшамшық» ойыны.

Мақсаты: балаларды дыбыстарды ажырата білуге дағдыландыру. Сөйлесім қатынасының қажеттілігін туындату. Бала өзінің әрекетін, айналасындағы достарының әрекеттерімен қиыстыруға үйрету.

Құрал-жабдықтар: сақина (басқа затпен алмастыруға болады).

Ойын барысы: Ойынға сыныптағы балалардың барлығы қатысып, ортаға бір қыз немесе ұлды шығарып, қолына сақина ұстатады. Іс-әрекеттің барлығы сөйлеу тілімен байланысты болуы - басты шарт. Ойын ережесі бойынша балалар дөңгелене отырып, екі алақанын бір-біріне қабыстырып алға созады. Ойынды жүргізуші алақанындаш сақинаны кімге салса да өз еркінде. Ол балалардың барлығының алақанына сақина салған болып шығады да дауыс-тап: «Түр сақинам, тұр» деп немесе «сақинамды бер!» деп дауыстайды. Сол сәт, сақина тасталған бала «Сақина менде!» деп орнынан лезде тұруы қажет.

2. «Сықырлы дорба» ойыны.

Мақсаты: Есту бұзылыстары бар балаларды сипап сезу арқышы, заттарды тануға үйрету, жаңа заттардың атауларымен (сөздермен) таныстыру және оны бекіту, зейінін дамыту.

Құрал-жабдықтар: ішінде не бар екендігі көрінбейтін матадан тігілген аузы байланатын дорба, дорбаға салынатын заттар: ат, түйе, қой, сиыр, кам- шы, домбыра, кобыз, қобдиша т.б.

Ойын барысы: Дорбаға балаларға белгілі заттар алды-ала салынып, дайын- далады. Әрбір затқа, заттың аты жазылған сөз жапсырылған. Бала дорбаға қолын садып, сипап-сезу арқышы, затты тануы және оның атын айтуы керек. Содан кейін затты дорбадан шығарып, дұрыс немесе бұрыстығы тексеріледі. Ойын барысында сөйлесім әрекетінен басқа мимика, кимыл, артикуляция, саусақ кимылдарына да көңіл аударылады.

Ұрпақ тәрбиесі қай уақытта болсын күн тәртібінен түспеген өзекті мәселе- лердің бірі. Елімізде есту бұзылыстары бар балаларды оқыту және тәрбиелеу процесі жалпыға бірдей талаптарды және спецификалық міндеттерді жүктей- ді. Осы тұрғыдан алғанда, біздің халқымыздың ғасырлар бойы жинақтаған ұлы мұрасын, бүгінгі таңда мүмкіншіліктері шектеулі балаларды оқыту меке- мелерінде оқыту үрдісінде үзбей пайдалану қажет.

Бүгінгі таңда жалпы білім беретін мектептердің оқу-тәрбие үрдісінде ойынның түрлері кеңінен қолданылып келеді. Дегенмен, олардың есту қабі- легері зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептердегі қолданылу деңгейі жетілдіруді қажет етеді. Сол себепті есту қабілеттері зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту үшін, ұлттық ойындардың үлгілерін, халық- тың (этностың) бай эпикалық мұрасын кеңінен насихаттайтын оқу құралдар, әдістемелік нұсқаулар, оқулықтар, кітаптар, мультфильмдер, дискілерді дайындап шығару қазіргі таңда айрықша маңызды.

1. Назарбаев Н.Э. *Қазақстан болашағы - қоғамның идеялық бірлігінде.* - Алматы, 2000.

2. Эльконин ДБ. *Избранные психологические труды.* Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. - М.: «Педагогика», 1989.

3. Усова А.П. *Роль игры в воспитании детей.* Под ред. Запорожца А.В. - М.: Просвещение, 1976.

4. Сағындықбаев Е. *Ұлттық ойындарды оқу тәрбие ісінде пайдалану.* - Алматы, 1993.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы использования народных игр, в процессе обучения детей с нарушениями слуха.

Summary'

This article examines the issues of using the national games in the process of teaching children with the pathogen of hearing.

КОМЕКШІ МЕКТЕПТЕ САЯХАТ СЛІШКІТІЛГІН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Д.Т. Салтаков

Бүгінгі таңда көмекші мектептердің алдында тұрған оқу-тәрбие жұмыста- ры оқытудың әртүрлі әдістерін қолдануды талап етеді. Ондай әдістердің бірі- не саяхат сабақтары жатады. Саяхат сабақтарын өткізу ерте қолға алынғаны- мен де бұл методика әлі де болса жеткіліксіз жасалған және мектеп жұмысы- ның бұл түрі жалпыға ортақ болу дәрежесіне жете алмай келеді. Саяхат сабақ дегеніміз - зерттелінетін объектінің өзі тұрған жерінде тікелей қабылдау негі- зінде өткізілетін оқу- тәрбие жұмысының бір түрі. Оқушылардың сабаққа алған оқу материалдарын

практикамен жалғастыру, бекіту. Сондықтанда оқыту процесінде оның маңызы зор. Саяхат сабағын өткізу орындарына мек-тептің оқу алаңы, табиғат аясы, ауыл шаруашылық өндірістері, көрмелер, мұражай т.б. нысандар жатады.

Саяхат сабақтарын өткізу көмекші мектеп оқушылары үшін беретін пайда-сы ұшан-теңіз. Саяхат сабағын өткізу барысында балалардың ой-өрісі дамиды. Саяхат сабағын өткізу бір жағынан идеялық-тәрбиелік жұмыстың бірша-ма дербес формасы, ол мәдениеттілікті меңгеруге септігін тигізеді, оқушы-лардың рухани байлықтарды игеруіне ықпал етеді және оның дүние танымын кеңейтеді. Ал, екінші жағынан көзделген мақсатқа жету үшін қолданылатын көмекші иллюстрациялық құрал рөлін атқарады. Саяхат сабағын өткізу оқу-шылардың қоршаған орта жөніндегі білімін елеулі түрде кеңейтеді, табиғат пен қоғамның даму заңдылықтарын танып білуіне көмектеседі. Оқушылар-дың білімге деген ынтасын күшейтеді,білім алу жолындағы ықыласын артты-рады, оқудың өмірмен байланысын нығайтады. Бұл әдіс шетел мектептерінде де кеңінен қолданылады. Германия мектептерінде міндетті түрде саяхат сабақтары ұйымдастырылады. Оларда бұл мектеп бағдарламасына әбден енген. Мысалы: мұғалім бүгінгі сабақта шокалад туралы, оның құрамы жөнінде сабақ өтті ме, онда ертең балалар шокалад музейіне немесе фабрика-ға саяхат жасайды деген сөз. Олар фабрикада өнімнің қалай жасалып жатқа-нын, оның құрамы қандай заттардан тұратынын өз көздерімен көріп, таны-сып қайтады.

Оқу тәрбие ісінде саяхат сабақтарын өткізуде аса көрнекті педагогтарда қолдаған. Халық ағарту ісі үшін күрескен И.Н. Новиков саяхат сабақтарын оқыту жөнінде былай дейді: «Балаларды шаруалардың үйіне және шұрайлы жерлерге, суретшілер мен колөнершілердің дүкендеріне апарындар, оларға онда жердің саналуан байлығының қалай өнделуін көрсетіндер. Бұл олардың ойларын тереңдетуге, ой-өрісімен қиялының дамуына мол мүмкіндік береді». десе, Д.Д. Семёнов «Отантану сабағын саяхат сабағынсыз пайдалы етіп оқы-ту мүмкін емес»: - дейді. Және ол өз сабақтарында саяхат сабақтарын өткізу-ге көп көңіл болді. Орыс педагогикасының негізін салушы К.Д. Ушинский «Өзімнің өмір тәжірибеме қарағанда, жас жанның ой-пікірінің өсуіне таби-ғаттың тамаша көрінісінің тәрбиелік әсері, педагогтың тәрбиелік әсерінен кемдеу-қиын. Жас баланың орман ішінде не далада өткізген бір күнінің езі мектеп партасында өткізген бірнеше аптасымен пара-пар келеді» ... деп жаз-ды. Ал аса көрнекті педагог В.А. Сухомалинский «Әсемдік табиғатта сон-дықтанда мен алғашқы сабағымды табиғат аясында өткізуден бастадым» деп жазды. Н.К. Крупская саяхат сабақ өткізудің дамуына зор үлес қосты. Ол саяхат сабағы арқылы тәрбиелеу ісінің маңыздылығын теориялық жағынан негіздеп берді. Н.К. Крупская саяхат сабағы қоршаған дүниені «көрнекі көр-сетудің» методы, «табиғат, техника, әлеуметтік өмір саласындағы тұрмыстық мәні бар белгілі бір құбышысты бақылау» деп атады. Ол саяхат сабақтарына мынадай сипаттама берді: «Ол өз бетімен білім алу жолындағы ауқымды жұмыс. Біздің бұған етіміз үйреніп кетті де, осы өз бетімен білім алуды бай-қамайтын болдық, ал оның мәні зор. Мектеп балаларға кітаптағы жазылған-ды оқытып қана қоймай, онымен бірге өмір кітабын да оқуға үйрету керек». Сонымен бірге саяхат сабағы мұқият ұйымдастырылса, құрамын өткізуге көңіл көтеру серуеніне айналып кетпесе, тәрбиелік және білімділік әсері мол болатынын ашып көрсетті. Оның пікірінше саяхат сабағы дұрыс ұйымдасты-рылған да ғана өз ардағын міндет қоя алады.

Ал енді саяхат сабақтарды қалай өткізуге келер болсақ, алдымен сабақты өткізетін мұғалімнің біршама тер төгіп ізденуіне тура келеді. Сабақтың сапа-лы өтуі көбіне мұғалімнің біліктілігіне байланысты. Әрбір саяхат сабақтарын өткізгенде тереннен ойланған нақты мақсаттар қойылған және мектеп жұмысының бүкіл системасымен қатаң келісілген болуы керек. Саяхат сабақ тыңғылықты эзирлікті талап етеді, ол негізінен мыналарға келіп тіреледі. Ең алдымен сабақтың мақсатын, қандай оқу-тәрбиелік мақсатты көздейтінін анықтап алу керек. Сабақтың тақырыбын

бағдарламаның қандайда бір тақырыбымен байланыстыру керек. Саяхат сабақтарында мұғалім оқушыларға оның тақырыбы мен мақсатын алды-ала түсіндіреді. Соның негізінде оқушылар нақты заттарды байқап, оларға бақылау жасайды. Сабақтың мақсаты анықталғаннан кейін сол мақсатқа қалай жетудің жолын ойластыру керек. Ең алдымен сабаққа мұғалімнің өзі дайындалу керек. Ол нақты бойынша өзінің білетіндерін жаңартып есіне түсіріп алуы керек және объектіні қабылдауға шәкірттерді де әзірлеу керек. Сабақтың өткізудің методикасын алды-ала ойластыру қажет. Сабақтың әр кезеңінде қандай әдіс қолдану керектігін шешу керек. Мұғалім осылардың бәрін ойластырып алғаннан кейін сабақтың өткізетін жерді анықтап алу керек. Ол оқушыларға көрсететін объектіні белгілейді, әңгіме өткізу үшін оқушыларды қай жерге орналастыру керектігін қарастырады, оларды бастап алып баратын жолды байқайды. Саяхат сабақ өткізгенде бір жолмен барып екінші жолмен қайтқан жөн. Саяхат сабағын жоспармен өткізу керек. Жоспар мынадай пункттерден тұруы керек:

- 1) Сабақтың уақыты, сыныбы;
- 2) Сабақтың тақырыбы;
- 3) Сабақтың алға қойылған мақсаты;
- 4) Сабақтың объектісі;
- 5) Сабақтың жабдығы;
- 6) Сабақты өткізу;
- 7) Сабақты талқылау;
- 8) Сабақтан алған білімдерін қортындылау.

Саяхат сабақтарында әртүрлі методикалық әдістер қолданылады: әңгімелесу, бақылау, балапандың өз бетімен істейтін жұмыстары және т.б. Бұл әдістерді қалай сәйкестендіріп, қалай пайдалану керектігі сабақтың мақсатымен мазмұнына байланысты өзгеріп отырады. Ең басты әдіс - әңгімелесу. Оқушыларға айналадағы заттар мен құбылыстарды таныстырған кезде, табиғаттағы және еңбек адамдарының еңбеккегі маусымдық өзгерістерді бақылаған- да өз тәжірибелерімен практикалық жұмыстарға сүйеніп, заттарды бейнелетін суреттерді пайдалана отырып әңгіме өткізуге болады. Мысалы: Орманда саяхат сабағын өткізген кезде мұғалім оқушылардан орманда қандай ағаштар өсіп тұрғанын атап айтқандар дейді. Оқушылар өздері білетін ағаштардың атын атайды: ақ қайың, емен, үйеңкі, тал. Мынау ақ қайың екенін қайдан білдіңдер? - деп сұрайды. Оқушылардан сұраққа нақты жауап беруін, айырықша сипаттарын айтып беруді талап етеді.

- Ақ қайың ақ, - дейді балалар.
- Өне бойы ақ па? деп мұғалім қайтадан сұрақ қояды. Бұл сұрақ балаларды ақ қайыңға зер салып қарауға мәжбүр етеді.

- Жоқ, бәрі ақ емес, қабығы ғана ақ - деп жауап береді. Кейбір балалар «сабақ» «діңгек» деген сөздерді білмейді, ол сөзді балаларға діндекті көрсетіп, оның діндекті аталатынын айтып беріп, екі-үш оқушыға қайталап айтқызу керек. Балалардың көріп тұрған заттың (діндекті) бейнесі, олардың санасын- да сол затты көрсететін сөзбен бірігіп қосылып келуі керек. Әңгіменің құрамдас бөлігі оқушылардың сөзі болып табылады. Мұғалім оқушылардың дұрыс сөйлеуін қадағалайды, олардың белсенділігін арттырып, қателерін түзетеді, оқушыларды белгілі бір заттар мен құбылыстарға назар аударуға баулиды, олардың өзара байланыстығын дұрыс бақылап, анықтай білуге баулиды, алған әсерлері мен пікірлерін жетілдіру үшін қажетті сөздерді орынды пайдалануға үйренеді. Оқушылар сұрақтарға дұрыс жауап берудің нәтижесінде сөйлемді дұрыс құрауға дағдыланады, заттармен құбылыстарды суреттеу, көргендерін әңгімелеу арқылы ойын жүйелі түрде жеткізуге дайындайды. Саяхат сабағы кезінде оқушылар заттармен құбылыстарды табиғи қалпында көріп танысады да, пәндік сабақтарда ауызша баяндау арқылы сезініп түсінеді. Оқушыларға заттар мен құбылыстарды бақылап отырып, оны талдауға, олардың ұқсастығы мен

айырмашылыцтарын сараптай білуге, қарапайым қортын- дылар жасай білуге дағдыланады, Практикалық жұмыстарды орындау нәти- жесінде меңгерілген білім мен икемділік орныға түседі. Табиғатта жасалына- тын қандай да бір саяхат сабағы болсын ең маңызды сәті байқау-бақылау. Мұғалім оқушылардың назарыш зерттелетін объектінің не құбылысты ең маңызды жақтарына көңіл аударіуы керек. Байқау бақылату арқылы оқушы- ларды заттардың ұқсастығымен айырмашылықтарын ажырата білетін, эртүр- лі қасиеттерін ашып айтып беруге үйретеді. Мысалы: ағаш пен бұтақтың жалпы негізгі белгілерін анықтау үшін мұғалім балаларды ағаштар өсіп тұр- ған жерге алып келіп, мыналарды бір-бірімен салыстыра отырып мынадай сұрақтарға жауап беріндер дейді: ағаштың бұтадан қандай айырмашылығы бар? Балалар былай деп жауап қайтаруы мүмкін. «ағаш жуан, ал бұтақ жініш- ке». Сонда мұғалім балалардың назарыш ағаштарға аударып «ағаштың басты бір сабағы болады, содан жан-жаққа бұтақтар тарайды. Ал бастысы бұтада сабақ болмайды. Осы қортынды бойынша басқа ағаштармен бұтақтарды салыстыруды ұсынады. Сөйтіп, бақылау және салыстыруға сүйене отырып, ағаштар мен бұталардың арасындағы айырмашылықтарды табуға оқушылар- ды үйретеді. Ауа-райы, табиғаттағы маусымдық өзгерістерді бақылау арқышы оқушылардың айналадағы орта туралы түсініктері кеңейіп, байқағыштығы, ынтасы, сезімталдығы дамиды. Сабақ дұрыс ұйымдастырылған жағдайда оқыту әдіс-тәсілдерін тиімді қолдану нәтжесінде оқушылардың сөйлеу және ойлау қабілетін дамытады. Саяхат сабақ өткізудің тәлім- тәрбиелік маңызыда өте үлкен оқушыларды табиғатты зерттеуге тартыт, қызықтырады, тәртіпті болуға, табиғаттағы заттарды бүлдірмей, оған ұқыпты болуға тәрбиелейді. Эстетикалық сезімді дамытуға зор мүмкіндік туғызады. Табиғат аясында өткізілген сабақ кезінде оқушылар таза ауада болады және көп жүреді, Саяхат сабағы балаларды саяси-идеалдық жағынан тәрбиелеуге зор мүмкіндік- тер береді. Оқушылардың жол үстіндегі өзара қарым-қатынасы, бір-біріне деген жолдастық сезімдерін күшейтеді. Саяхат сабағы оқушылардың еңбек- тенуін талап етеді. Демек балаларды еңбекке тәрбиелеудің тиімді жолы осы саяхат сабағында іске асыруға болады. Саяхат сабағы нәтижелі өткізілгенде оқушыларды сергітіп, олардың еңбекке деген қабілетін арттырып, көңіл күйін көтеріп, қуанышқа бөлейді.

1. Сичинов В.А «Экскурсиялық жұмыс» - Алматы, 1985.
2. Әбенов С., Әбиев Ж. «Педагогика» оқу құралы - Астана, 2009.
3. Скоткин М.Н. «Бастауыш мектептегі жаратыястану методикасы» - Алматы, 1985.
4. Машенко М. «Экскурсовение» учеб метод пособие. - Оскемен, 2007.

Резюме

В этой статье описаны уроки экскурсии и его методы организации в вспомога- тельной школе.

Summary

In this article lessons of excursion and its methods of the organization at auxiliary school are described.

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Г.Яхьярова,
Г.М. Коржова**

Современное общество выдвигает особые требования к качеству специального образования и к организации коррекционно-развивающего процесса определяющего успешность реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями. Учитывая данный факт, приоритетным направлением в работе с детьми, имеющими недостатки слуха, является их личностное развитие и формирование коммуникативной компетенции, предполагающее активизацию навыков общения и взаимодействия с социумом, значимость которых для ребенка с нарушенным слухом весьма велика. В данной связи верна мысль английского естествоиспытателя и моралиста Д.Левбока: «Для успеха в жизни умение общаться с людьми гораздо важнее обладания талантом».

Данная статья преследует цель - раскрыть сущность диалога как эффективного средства развития коммуникативной деятельности детей с нарушением слуха.

В сурдопедагогике проблема формирования коммуникативной компетенции, включающая развитие диалогической речи, занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи незлышащих детей. Диалогическая (разговорная) речь представляет собой яркое проявление коммуникативной компетенции и является основой речевого общения. Это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими собеседниками. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого.

Являясь самой естественной природной формой речи, диалог проявляет в себе межличностные отношения, значимые в личностном развитии ребенка.

На первоначальном этапе развития слышащие дети овладевают родным языком на основе диалогической речи. Д.Б. Эльконин, исследуя речевое развитие ребенка, отмечает то, что его деятельность в раннем возрасте тесно связана с деятельностью взрослых. В пределах диалогической формы речь приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения. «...Диалог выступает как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка» [1].

В диалоге формируются многие социальные навыки и привычки поведения, определяющие характер установления контактов и взаимоотношений. Объясняется это тем, что на ранних этапах онтогенеза, речь ребенка состоит из ответов на вопросы взрослого, вопросов к взрослому в связи с трудностями, возникающими в ходе деятельности, а также требований об удовлетворении своих потребностей. Овладение речевым общением происходит с использования ребенком отдельных предложений разных типов, в основном побудительных, которыми он овладевает по подражанию, а позже в его речи появляются вопросительные и повествовательные предложения.

По мнению М.М. Бахтина, диалог является первой школой овладения родной речью, школой общения, развития, формирования социального опыта и опыта общения по причине того, что он является «разновидностью человеческого поведения» и средством формирования личности. Диалог, по мысли ученого, не просто средство становления человека, а само его бытие: «Быть - значит, общаться диалогически... Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса - минимум жизни, минимум бытия». К тому же, в диалоге осуществляется и личностное познание: «Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для других, так и для себя самого» [2].

С психологической точки зрения под диалогом понимается не только и не столько обмен информацией, а сколько взаимодействие его участников [3] и процесс совместного решения мыслительной задачи [4]. В настоящее время коммуникативная

компетенция детей рассматривается как базисная характеристика личности, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии.

Необходимость обучения диалогической речи детей с нарушенным слухом обусловлена рядом факторов. Среди них выделим следующие:

1. Наиболее естественная потребность людей в общении реализуется именно в диалоге.

2. В диалоге наиболее существенно осуществляется познавательная активность и потребность в знании [5,6].

3. Основопологающим условием умственного и личностного развития, успешной интеграции и социализации является умение правильно вести диалог [7, 8,9].

4. Диалог оказывает влияние на формирование познавательной сферы ребенка. От привычек, приобретаемых в диалоге, отмечал Ж.Пиаже, зависит осознание логических правил и форма дедуктивных рассуждений [10]. По мысли французского психолога А.Валлона «вся речь, все словесное мышление были с самого начала диалогическими».

5. В связи с чрезвычайной актуальностью развития инклюзивного образования в нашей стране, коммуникативная компетентность, включающая развитую диалогическую речь, рассматриваются как один из важнейших Критериев психологической готовности ребенка с нарушением слуха к обучению в общеобразовательной школе. Диалог, являющийся двусторонним процессом, включает в себя как понимание речи с прогнозированием ее в процессе восприятия так и продуцирование, т.е. развитие и активизацию речи [11].

6. Посредством диалога ребенок усваивает синтаксис родного языка, его словарь, фонетику, морфологию. Это осуществляется за счет частоты применения речевых средств и вариативности высказываний.

7. Диалог способствует развитию и формированию социальных навыков и опыта общения по причине того, что он является «разновидностью человеческого поведения», средством формирования личности и самим бытием ее [2].

Вовлекаясь в социум, развиваясь в обществе слышащих людей, ребенок с нарушением слуха испытывает сильную психическую нагрузку, так как число его контактов с миром слышащих сверстников и взрослых увеличивается. И в разных жизненных ситуациях крайне необходимо, но весьма сложно правильно вести себя и владеть основами культуры диалога. Участвовать в диалоге, порой даже для нормально слышащего ребенка, бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Так как обдумывание собственных реплик, вопросов осуществляется одновременно с восприятием речи собеседника. Ведение диалога требует от ребенка с ограниченными слуховыми возможностями значительных умений и навыков: внимательно слушать и правильно понимать мысль собеседника; формулировать собственный ответ, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенную тему беседы и эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать и, если это необходимо, соответствующе корректировать ее.

На основе исследований Алексеевой М.М. и Яшиной В.И. [11] выделены группы диалогических умений, которыми должны владеть дети, в особенности с нарушенным слухом, для успешного коммуникативного развития:

1. Собственно речевые умения: вступать в контакт (знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать,

соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться соответствующей интонацией.

2. Соблюдение речевого этикета, включающего: вежливое обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьбу, согласие либо отказ, извинение, жалобу, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощение и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Речевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов.

Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Связь диалога с ситуацией обуславливает и взаимосвязь высказываний, эта черта диалога особенно ярко отражена в определении, данном Л.В. Щербой: «Диалог-это цепь реплик» [12].

Социализация детей с нарушенным слухом предполагает приобщение к культурным, социально одобряемым способам взаимодействия с окружающими людьми и установлению отношений, построенных в соответствии с нормами и правилами современного общества, поскольку одна из основных сфер социализации - общение. Поэтому формирование культуры речевого общения ребенка со слуховым недостатком это важная часть воспитания, потому что именно в это время формируется личность с определенными нравственными качествами.

Таким образом, культура диалога предусматривает выполнение неслышащим ребёнком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на этике и нравственных ценностях. Овладение детьми со слуховым дефектом навыками ведения диалога - процесс длительный и целенаправленный. Его сложность обусловлена тем, что без специального обучения овладеть речью в целом, как их слышащие сверстники невозможно. Наряду с этим, речевая деятельность неслышащих детей совершенствуется в ходе развития разговорной речи на основе слухозрительного восприятия, навыков говорения, чтения и письма более медленными темпами в сравнении с их нормально слышащими сверстниками. Первостепенным условием как развития коммуникативной деятельности в целом, так и развития диалогической речи в частности, является организация постоянной речевой среды, обеспечивающей активное речевое взаимодействие окружающих взрослых и детей между собой в естественных ситуациях. Диалогическая речь для детей с нарушенным слухом, является своего рода фундаментом, на основе которого впоследствии развиваются другие формы речи - связная и письменная.

Исходя из выше изложенного, следует, что обучение диалогической речи как наиболее доступной и естественной формы организации непосредственного словесного общения, должно занимать одно из первых мест в учебной программе начальной школы.

1. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*-М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
2. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества* -М.: Искусство, 1979. - 424 с.
3. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. *Воспитание как общение диалог // Вопросы психологии.* -1983.
4. Кучинский Г.М. *Диалог и мышление* - Минск: БГУ, 1983. - 190 с.
5. Басова И.В. *Педагогика и практическая психология.* - Ростов н/Д: «Феникс», 1999. - 503 с.

6. Поварнин С.И. Искусство спора: о теории и практике спора. 2-е изд., ПГ «Начатки знаний» 1923. - 128 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Под ред. Запорожца А.В. и др. - М.: Педагогика, 1983. Т. 5.: Основы дефектологии. - 368 с.
8. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие. -М.: Издательский центр «Академия», 2001. -192 с.
9. Реут М.Н. Особенности социализации незлышащей молодёжи: Автореф. дисс. канд. социол. наук. - М., 2000. - 20 с.
10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. -М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
11. Тыныбаева Л.М. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нормальным и нарушенным слухом. Вестник №4 (15), 2008.
12. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
13. Щерба Л.В. Восточнолужицкое наречие. Т. 1 (с приложением текстов). Игр., 1915.1-XXII+194+54 стр.
14. Жиенбаева Н.Б. Психолого-педагогические основы формирования диалогической речи знаково-символическими средствами: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Алматы, 1998.

Резюме

Мақалада есгу қабілеті бұзылған балалардың коммуникативтік іс-әрекетін дамытудың тиімді құралы ретінде диалогты пайдаланудың маңыздылығы қарастырылған.

Summary

This article reveals the essence of dialogue as an effective means of developing communicative activities of children with hearing impairment.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КОММУНИКАТИВГІЛІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ЭТНОПЕДАГОГИКА МАТЕРИАЛ ДАРЫН ПАЙДАЛАНУ

Л.М. Тыныбаева

Қазіргі жалпы білім берудің мақсаты Қазақстан Республикасының әлеуметтік, экономикалық және саяси өміріне белсене қатысуға дайын, құзыретті интеллектуалды және рухани дамыған тұлғаның қалыптасуына мүмкіндік туғызу болып табылады.

Тұлға тек іс-әрекеттің әр түрінің жүзеге асуы барысында ғана дамиды. Ол жеке тұлғалық қасиеттердің тәрбие пәні ретінде қалыптасуына тікелей байланысты. Қарым-қатынастың қалыптасуы үшін қажеттісі мен маңыздысы ол педагогтың балалар іс-әрекетін ұйымдастыруда олардың жеке тұлғалық дамуына қажеттіліктері мен талпынысының талапандыратындай, сананың (білімін, көзқарасы мен сенімін) қалыптасуына ықпал ететін мінез-құлығы мен өзіндік жеке тұлғалық қасиеттерінің алғы шарттық туғызатын еріктілік сферасын дамытатындай әдіс-тәсілдерін дұрыс қолдана білуі болып табылады.

Қарым-қатынас ол күрделі педагогикалық үрдіс оның зерттелу негізі тарихи генезисі мен тығыз байланысты. Мәселенің алғаш генезисін зерттегендер ағылшын психологтары Дж.Боулби мен Р.Спитц. Олар қарым-қатынастың ана мен бала арасындағы бірінші дәрежелі маңыздылығын олардың психологиялық дұрыс дамуына үлес қосуда аса ерекше орын алатындығын атаған.

КСРО кезінде қарым-қатынасты зерттеудің негізі 1960 жылдан бастап кең етек жая бастады. Адамның қандай да болмасын іс-әрекеті қарым-қатынассыз жүзеге аспайды. Қарым-қатынас арқылы адамдар әртүрлі теориялық және тәжірибелік іс-әрекеттерді ұйымдастырады, хабар алмасады, өзара бір-біріне әсер береді.

Қарым-қатынас әрбір жеке тұлғаның дамуындағы аса маңызды құрал болып табылады. Тек қарым-қатынас үрдісінде ғана әлеуметтік-тарихи тәжірибе, білім менгеріліп тәжірибелік іскерліктер мен дағдылар рухани қажеттілік қалыптасады.

Философиялық зерттеулерде қарым-қатынастың теориялық және тәжірибелік маңыздылығы дәлелденген. Оқыту мен тәрбиенің қарым-қатынаспен органикалық байланысы және қарым-қатынастың шығармашылық табиғатын Л.П. Буева, С.М. Каган еңбектерінде қарастырылып өтеді.

Тарихи қоғамдық санадағы қарым-қатынас мәселесінің пайда болуына философиялық тұрғыдан талдағанда белгілі философ М.С. Каган өзінің «Мир общения» деп аталатын еңбегінде ... қарым-қатынас субъектілік-объектілік

92

қатынастар жүйесінде қарастырады, яғни қарым-қатынастың саналы негізі тек адамға ғана тән құбылыс екендігін негізгі дәлелі.

Қарым-қатынас ұғымына педагогикада алғаш талдау жасаған А.Ф. Лазурский. Ғалымның анықтамасы бойынша қарым-қатынас тұлғаның сыртқы объектілерге, адамға, рухани байлыққа, материалдық дүниеге қатынасшы білдеретін ұғым.

Ал В.Н. Мясин өз зерттеулерінде қарым-қатынасты белгілі тұлғалардың өзара іс-әрекет үрдісі ретінде бір-бірінің бейнесін, бір-біріне деген қатынасын, бір-біріне ықпалы мен әсерін танытатын үрдіс ретінде қарастырады. Бұл зерттеулерден байқайтынымыз педагогикалық үрдістегі біріншіден оқытушы мен оқушы

арасындағы тікелей байланыс, екіншіден оқушы мен оқушы арасындағы байланыс, үшіншіден оқушының езіне деген байланыстың орнайтындығын қарастырады [1].

Қарым-қатынасқа талдау жасағанда оның ең бөлшектенгіш бірлігі - қарым-қатынас құралы болып табылады. Ол операциялардың көмегімен әрбір қарым-қатынасқа қатысушы адам өзінің іс-әрекетін құрып, өзге адаммен өзара іс-әрекетке түсуге өз үлесін қосады.

Қарым-қатынас құралының үш негізгі категориялары бар:

- экспрессивті-мимикалық (көзқарас, күлімсірей қарау, мимика, дененің мәнерлі қимылы, дауыс мәнерлігі);

- заттық-әрекеттік (сенсомоторлық және қимыл-қозғалыс, қарым-қатынас мақсатында қолданатын позалық тұрыс, қарсылықты білдіруші тұрыс, үлкен- дермен қарым-қатынасқа түскісі келмейтіндігін білдіруші қимыл әрекет);

- тілдік (ойды білдіру, сұрақ қоюға жауап беру, ілікпе сөздер).

Қарым-қатынастың құрлымдық бөлімінің бірі ретінде қарым-қатынас әрекеті болып табылады. Қарым-қатынас әрекеті - коммуникация бірлігі болып табылады. Қарым-қатынас әрекеті аяқталған ойды білдіре отырып екі категорияда байқалады: басқа адаммен белсенді түрде байланысқа түсу немесе басқа адамның сұрағына жауап беру.

Жоғарғышағы аталған қарым-қатынас құрлымының негізгісі міндет болып табылады. Қарым-қатынас міндетті дегеніміз - қарым-қатынас үрдісінде әртүрлі әрекеттерді орындау арқылы жетуге бағытталған мақсат. Қарым-қатынас міндеті индивидтің қарым-қатынасты сақтап немесе созып, өзгертіп жеке әрекетімен байланысты.

Қарым-қатынас құрлымдық компонентінің соңғысы - қарым-қатынас өнімі. Ол өз нәтижесінде қарым-қатынасты құрайтын материалдық және рухани сипаттағы білім беру мазмұнын құрайтындығы белгілі.

Баланың қарым-қатынас жасау дағдыларының қалыптасуына ықпал етуші рөл ынталандырушы үлкендер тобы. Баланың адам болып қалыптасуына яғни сөйлеуге, ойлауға, сезіне білуге үйренуі үлкен адамның көмегісіз жүзеге аспайды. Бұл қажеттілік бапаның туған кезінде ғана емес, оның мектеп кезеңін толық қамтиды.

Осыдан келіп бастауыш мектеп жасындағы баланың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда мынандай жағдайларды негізге алған жөн:

- баланың қарым-қатынасқа деген қызығушылығын арттыру;
- қарым-қатынасқа тәрбиелеуде этнопедагогика материалдарын қолдану;
- коммуникативтік іскерлікті қалыптастыруда бастауыш мектепте жүзеге

асыру;

- балалардың қарым-қатынасын қалыптастыруда үлкендердің рөлін кеңейту;
- балалардың әділ бағалау қабілеттерін жетілдіру.

Қазақстан Республикасының орта білім беруді дамыту тұжырымдамасында көзделгендей қазіргі бастауыш мектептердің көп қырлы міндеттерін шешу үшін мектеп ұжымдарында әр сынып жетекші күнделікті ізденісі арқылы жаңалықтар мен өзгерістерге батыл жол ашарлық қарым-қатынас жасау керектігі басты мәселенің бірі болып отыр. Яғни қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыратын жетекші құралдардың бірі - ол ұлттық мазмұндағы материалдар болып табылады.

Баланы өз өмірінің жалғасы деп ұққан халық әр уақытта да асыл қазынасын балаларға арнаған. Сонымен бірге оны балаларға айтып, дәріптеп отыруға аса зор мән берген. Бастауыш сыныптардың оқу-тәрбие үрдісінде халық педагогикасының озық үлгілерін орынды пайдаланудың берері мол. Өйткені халық ауыз әдебиеті үлгілері жас ұрпаққа туған елін сүйуге үйретіп, ерлік пен әділдікке дәріптейді, жамандық пен зұлымдықтан жирендіріп, адалдыққа, мейірімділікке, әдептілікке және земділікке тәрбиелейді.

Ата-бабамыздың ұрпағына мұра еткен бар асылының қаншама ғасырлар бойы

өшпей, жалғасып келе жатқаны - тіл құдіреті мен танымының тереңді-гінің көрінісі. Адам баласының өз тіршілігінде көрген-білгенін, оқып-түйгенін ойлап-толғап, қорытып, келешек ұрпағына мирас етіп қалдыратыны - табиғи заңдылық. Мұндай дүниелер әртүрлі жолдармен де берілетіні белгілі. Соның бірі ата-бабамыздан қалған мәдени мұра - халықтың ауыз әдебиеті.

Мектептің бастауыш сатысында оқушыларды тәрбиелеу мәселесі ең негізгі талаптардың бірінен саналады. Қазақ халық ауыз әдебиеті үлгілерінің барлығы дерлік балаға өмір танытарлық қызмет атқарары сөзсіз. Айнала қоршаған ортаның кыр-сырын, сыр-сипатын танытып, таным әрекеттерін, яғни қиялын, ойлауын, есте сақтауыш, тілін, қарым-қатынасыш дамытады. Баланың қарым-қатынасын тәрбиелеу ісіне қажетті барлық мүмкіндіктер ауыз әдебиеті үлгілерінен табылады. Сол арқылы бала халықтық шығармаларды оқып-танысу барысында адмгершілік асыл қасиеттердің адамды армен-мұратына жеткізетініне, ал жамен қылық, жат әрекеттердің зияны тиіп, жаманшылыққа ұшырататынына көз жеткізеді.

Кез-келген халықтың алыс заманалардан бері қалыптасқан өмір салты, мәдениеті, дәстүр, тағылымдары бар. Дәстүр - бір заманнан екінші заманға ауысып отыратын қоғам өмірінің дамуына сәйкес өзгеріп, өсіп, өніп, кейбіреулері жаңа мазмұн алып, әрмен қарай дамитын халықтың қоғамдық-тарихи өмірінде қалыптасқан жанды құбылыс. М.Әуезов ұлттық дәстүр туралы былай деген еді. «Ұлттық дәстүрлер көркемдік шеберліктің халықтар жинаған мол қазынасын ғасырдан-ғасырға әкеп тапсыратын эстафета іспетті... Дәстүрлер шебер суреткерлердің жаңашылдық ізденуі арқасында толысып, түрленіп отырады. Жаңа дәстүрлер туады»[2].

Әрбір тарихи кезең әртүрлі заман талабына көлденең тартады дерлік. Қоғамдағы жаңару, сілкініс, өмірге үлкен өзгеріс әкеледі. Ендеше, әрбір тарихи кезең өз жаңашылдығын туғызады. Дәстүрге жаңа леп, жаңа өзгеріс кіреді, байды.

Қазіргі қазақ балалар поэзиясы да фольклорлық мол қазынадан нәр алып, жаңарып, жасарғаның бірі. Жұмбақ, жаңылтпаш қайсысы болмасын бүгінгі

балалар поэзиясында өзгерген, өскен, формалық жағынан түрленген, фольклорлық дәстүрді үлгі ете отырып, жаңа мазмұн алып, көркемдік, танымдық, тәрбиелік мәні бар ұлан-ғайыр дүниеге айналып отыр. Әсіресе, жұмбақтардың жаңылтпаштардың жанрлық, түрлік ауқымы кеңейіп, тәрбиелік, танымдық, тағылымдық қасиеті де артып отыр.

Қазақ халық ауыз әдебиеті үдгілерінің қай жанрын алсақ та, танымдық, тәлімдік мәні бар зор мәні бар ұлан-ғайыр құнды дүниеге тап боламыз. Оның ішінде жұмбақтар, ертегілер, аңыз әңгімелер, жырлар баланың тілін, ой-өрісін дамытатын, жан-дүниесін, қарым-қатынасын қалыптастыратын құрал деуге болады. Халықтың табиғи таныш үрдісі, өмір тәжірибесі нәтижесінде ой елегінен өткізіліп, жинақты айтылған аз сөзінде терен ой, көп мағына мен мәнді тұжырымшы болу халық педагогикасындағы үлкен шеберлікті көрсетеді. А.Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» атты еңбегінде: «...Ауыз әдебиетінің ішіндегі жұмбақ нәрсені қолға жұмыл тұрып таптырмайды. Ойда бүгін айтпай қойып, сол нәрсеге ұқсас нәрселерді сипаттап айтып, ұқсастығы бойынша таптырады. Жұмбақ - зейінді ұстартуға пайдасы бар нәрсе,» - деп түсіндірген [3].

Жұмбақтың білімдік-тәрбиелік маңызы зор. Халықтың ойлау жүйесін танытып, дүниетанымынан түсінік береді. Баланың логикалық ойлау қабілетін дамытып, ақылын күшейтеді. Өз бетінше талдау, қорыту, шешім қабылдай білуге үйретеді.

Жұмбақтың танымдық маңызы да бар. Әртүрлі тақырыптағы жұмбақтар балаға айналасындағы дүниені танытып білдіреді. Байқау, бақылау, аңғару, зер салуға тәрбиелейді. Бала қоршаған ортаны белгілі-бедеріне, сырт-сұрыпты-на, қадір-қасиетіне мән беретін болады. Жұмбақтар баланы әр нәрсенің қалай, қайда болуы, қайдан шығуы, не үшін керектігі және т.б. туралы себеп-салдары жайлы толғандырады. Жұмбақтар балалардың ойын өсіріп, танымшы кеңейтумен қатар тілін де дамытады. Жұмбақтың шешуін айту кезінде балалар сипаттау, талқылау, дәлелдеу тәсілдерін үйренеді. Шешімін айтуда өз ойын дұрыс, дәлме-дәл, нақты, керекті сөздермен жеткізе білуге тырысады. Жұмбақтар - нәрсенің, заттың, құбылыстың жалпы сыртқы көрінісін сипаттау, ішкі мазмұнын білдірту, екінші бір нәрсемен салыстыру, басқа нәрсеге теңеу, ұқсату, баламалау, әсірелеу т.б. мазмұнда беріледі.

Мысалы,

*Аң жібіек асыл көрпедей,
Қыс болса жерді жабады.
Жазғұтырғыш болғанда Су
болып сайға ағады*

Бастауыш мектептің ана тілі сабағындағы бұл жұмбақтың білімділік және тәрбиелік мәнімен қатар оқушылардың айнала қоршаған ортамен қарым-қатынасын реттеуге көмектеседі.

Сонымен қатар оқушыларға мақал-мәтелдерді айтқызы отырып қарым-қатынастарын дамытуға болады. Мысалы, сыныпты екі топқа бөле отырып жарыстыру барысында төмендегідей жұмыс тәсілдерін қолдану:

1. Мақал-мәтелді іле жалғастыру. Мұнда бірінші топ оқушылары мақал-мәтелді айтады, екінші топ оқушылары іле мақал-мәтелді жалғастырады. Мұндай жарыста кідірмеу шартқа кіреді және кідірісте басқа топ мақал-мәтелдерін айтып, өз ұпайларының санын арттырады.

95

2. Құрамына келтірілген сөз арқылы мақал-мәтелді табу. Бірінші топ: «Өнер...» Екінші топ: «Өнерлінің қолы алтын»

3. Мақал-мәтелдердің жартысын жылдам жазу. Мұндай жарыста алғашқы топ мақал-мәтелдердің жартысын айтады, қалған жартысы іле тактаға жазылады. Жалғастыра алмаған жағдайда қарсы топ жеңіске жетеді. Мысалы, «Өлең сөздің патшасы, сөз сарасы».

4. Мағаналас мақалды табу. Әр топ бір-біріне тақырып атап, сол тақырыпта 3-

5 мақал атауды талап етеді. Мысалы, батырлық туралы 5 мақал-мәселді ата, егер таба алмаған жағдайда қарсы топ жеңіске жетеді.

5. Мақал-мәтелдердің мағанасын түсіндіру.

Мысалы,

« Тас кеспек болса да,

Тіл кеспек жоқ ».

«Тіл жүйірік емес, шын жүйірік»

Осындай сабақ барысында қолданған мақал-мәтелдер біріншіден оқушылар жараса отырып жаңа сабақты игеруге мүмкіндік алса, екіншіден ұлттық мәдениеттен, ауыз әдебиетінің үлгілерін меңгерудегі тәрбиелік мүмкіндігі, ал үшіншіден топ арасындағы қарым-қатынас, бір-бірін тыңдау, бір-біріне болысулары сынып оқушыларының қарым-қатынас коммуникативтілік дағдылары қалыптастыруға негіз болады.

Халықтың рухани байлығын, асыл мұрасын дәріптеп бала бойына сіңіру арқылы оны дара тұлға ретінде дамытуға мүмкіндіктер ашылады. Сан ғасырлар бойы халық педагогикасының шындалған, өмір тәжірибесінде сұрыпталып, бекіген қағидалары бала тәрбиелеу ісіне қалыптасқан қызмет етіп келеді. Ұжымдық яғни халықтық адамгершілік, даналық, эстетикалық сезімталдық мұраттардан туған халықтық шығармалардың басты нысанасы - халықтың өзінің ой-арманындағы нағыз адам бейнесін сомдап, осы үлгіде ұрпағын, болашағын тәрбиелеуді мақсат тұтқандығында. Мұндай идеал жалпы азаматтық аясының ізгіліктік танымына үйлесімді кірігуімен құнды болмақ.

Этнопедагогика материалдары арқылы оқушылардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыруға, дүние әлемін еркін бойлай алуына, туған елдің дүниетанымын бойға сіңіруіне, халық түсінігіндегі эсемдікті сезіне білуіне, халықтың салт-дәстүр, әдет-ғұрыштарды үйренуіне игі әсерін тигізіп, адамгершілік ізгілік, көркем эстетикалық тәлім-тәрбие беруінде маңызы зор.

1. Був Л.Б. *Человек: деятельность и общение.* - М.: Мысль, 1978. - С. 216.

2. Әуезов М. *Эр жылдар ойлары.* - Алматы: ҚМКӘБ, 1959.

3. Байтұрсынов А. *Тіл тағылымы.* - Алматы: Ана тілі, 1992.

Резюме

В статье рассматриваются формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с использованием этнопедагогических материалов.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМУЫНЫҢ И-ДЕНГЕЙІНДЕГІ БАЛАЛАРМЕН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ НЕГІЗГІ ҚАҒИДАЛАРЫ

**Қ.Қ. Өмірбекова,
М.С. Қайбұлдаева**

Дұрыс сөйлеу балалардың жан-жақты, әрі сапалы дамуының маңызды шарты. Баланың сөйлеу тілі анағұрлым бай және дұрыс болса, соғұрлым ол өз ойын оңай жеткізе алады, достарымен және үлкендермен қарым-қатынасы да толыққанды және мәнді, қоршаған ортаны тану мүмкіндіктері кеңейеді.

Балаларда әртүрлі факторлардың әсерінен сөйлеу тілінде ақаулықтар пайда болады. Соның бірі, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы. Бұл дыбыс айтуда, сөздік қорында, сөйлеу тілінің грамматик алық жағын меңгеруде қиындықтармен сипатталады. Сөйлеу тілінің дамымауы баланың жалпы психикалық дамуына, қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауына, танымдық үрдістерінің қалыптасуына, білім алуына, жаппы толыққанды тұлға болып қалыптасуына кері әсерін тигізеді.

Зерттеушілер жалпы сөйлеу тілінің дамымауының пайда болуын әртүрлі аспектілерде қарастырады: психология-педагогикалық (Р.Е. Левина),

Э.Л. Фигередо), психологиялық-лингвистикалық (В.К. Орфинская), медицина-педагогикалық (С.С. Лепидевский), физиологиялық (Н.Н. Трауготт), клиникалық (Ю.Я. Флоренская). Сөйлеу тілі дамымаған баланың дыбыс айту жүйесін, сөздің буындық құрылымын меңгеруін Р.Е. Левина, Г.А. Каше, А.К. Маркова, У.Н. Усанова, Л.Р. Веккер өз еңбектерінде қарастырған.

Қазіргі кездегі деректерге сүйенсек республикада мүмкіндігі шектеулі балалар саны көбею тенденциясы байқалады. Оның ішінде сөйлеу тілі бұзылған балалардың саны да біршама. Мысалы, жалпы мектеп оқушыларының 35-36% арнайы логопедиялық көмекке мұқтаж екені айтылып келеді. Осыған орай мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту, атап айтсақ ана тілінде оқыту мәселелері республикада білім беру мәселесінің өзекті мәселелерінің бірі болып саналады.

Еліміз егемендік алғаннан бері бұл бағытта біршама жұмыстар жүргізілуде. Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған ана тілінде оқытатын мектептер, арнайы топтар, басқа да мекемелер ашылып, балалар арнайы көмек алуға мүмкіндік жасалуда. Дегенмен, осы кезеңге дейін қазақ тілінде арнайы оқу-әдістемелік, көрнекілік құралдардың, арнайы бағдарламаның болмауы түзету-педагогикалық жұмыстың нәтижелі жүруіне әсерін тигізуде.

Сөйлеу тілі бұзылған балалар үшін қарым-қатынас іс-әрекетін ерте дамытудың маңызы зор. Біріншіден, қатынас жасау барысында бала әлеуметтік бейімделуге дағдыланса, екіншіден танымдық процестері мен тұлғаның дамуына әсерін тигізеді.

Арнайы әдебиеттерді талдау барысында жатты сөйлеу тілі дамымаған балаларды оқыту, тәрбиелеу мәселелерінің жан-жақты зерттеліп, логопедиялық жұмыс бағыттары, түзету-педагогикалық тәсілдердің ғылыми-әдістемелік тұрғыдан негізделгені анықталды. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тіл ерекшеліктерін, психикалық процестерінің өзгешелігін ескеріп отырып, олармен оқыту және тәрбиелеу, түзету жұмысын ұйымдастырудың негізгі қағидалары ұсынылады:

1. **Бұзылғысты жоюдағы жүйелілік қағидасы.** Құрылымдық компоненттері тығыз байланысты сөйлеу тілі күрделі функционалды жүйе деген түсінікке сүйенеді. Логопедиялық жұмыста ақаулықтың құрылымын, жүргізуші бұзылғысты, біріншілік және екіншілік бұзылыстардың өзара қатысын белгілеуді көздейді. Осыған сай сөйлеу тілі кемістігін түзету функционалды сөйлеу жүйесінің барлық жағына (лексикалық, грамматикалық, фонетикалық) әсер етуді көздейді. Аталмыш қағида түзету-дамыту әрекетінің нәтижесін болжауға мүмкіндік береді.

2. **Онтогенетикалық қағида** - балалардың тілін онтогенездегі ерекшеліктеріне (балалардың сөйлеу тілінің қалыпты жағдайда даму заңдылықтарын ескеру) сүйене отырып дамыту, себебі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың бойындағы заңдылықтар бойынша дамиды. Логопедиялық әсер ету әдістемесін құрастыру сөйлеу тілінің түрлері мен функцияларының пайда болу кезектілігін және онтогенездегі баланың іс-әрекет түрлерін ескеріп жүргізіледі. Баланың сөйлеу функциясының қалыптасуының объективті және субъективті жағдайларын талдау, жүргізуші ақаулықты және соның салдарынан күрделенген психикалық дамуының кемістіктерін айқындау көзделеді.

3. **Сөйлеу тілінің психикалық дамудың басқа жақтарымен байланысты қағидасы.** Бұл қағида сөйлеу тілінің басқа психикалық процестермен қалыптасуының өзара байланысын ашады. Сөзсіз психикалық процестердің (зейін, ойлау, есте сақтау, қабылдау т.б.) даму барысында сөйлеу тілі дамуы үшін, жазбаша сөйлеу тілін меңгеру үшін қажетті психологиялық қор қалыптасады.

4. **Екіншілік бұзылыстардың алдын алу мақсатында сөйлеу әрекетіне ерте әсер ету қағидасы.** Қазіргі уақытта ерте басталған түзету жұмысының тиімділігі дәлелденіп отыр. Сондықтан да бүгінгі күні 2-3 жастағы жағты сөйлеу тілі дамымаған балаларға арналған топтар (бірінші кішкентайлар тобы) ашылуда.

5. **Мектепке дейінгі мекемеде және отбасында түзету оқыту процесінің**

үздіксіз және кешенділік қағидасы (ата-ана, логопед, тәрбиешілер жұмысындағы келісімділік). Кешенділік талаптары сабақтарда, күн тәртібін орындау барысында, отбасы жағдайында және т.б. жалпы және түзету педагогикасының, педагогикалық және арнайы психологиядағы әдістер, әдістемелер, тәсілдер мен құралдарды, логопед пен тәрбиеші сабақтарында қалыптастырылған сөйлеу біліктерін және танымдық дағдыларын бекіту мақсатында қолдану қажеттілігін көздейді.

6. **Кешенділік қағидасы.** Сөйлеу тілі бұзылыстарының этиологиясын, патогенезін және механизмін ескеруді көздейді. Сөйлеу тілі бұзылыстары көбінесе жүйке-психикалық аурулар синдромына қосылады (дизартрия, алалия, тұтықпа т.б.), сондықтан баланың сөйлеу тіліндегі ақаулықты түзетуге бағытталған логопедиялық көмектен басқа оны медициналық-психологиялық жағынан қолдау қажет.

7. **Шоғырландыру қағидасы.** Түзете-дамғыху' әрекеті бір лексикалық тақырып ішінде бір кезеңнен екіншіге өту барысында күрделенеді. Осы қағидаға сәйкес, оқыту және тәрбиелеу жұмысында берілген оқыту кезеңдері өзара байланыста болуы қажет: оқытудың мазмұны әр кезеңде балаларды жаңа, күрделі материалды меңгеруге дайындайды.

8. **Бірізділік қағидасы.** Бір жағдайларда тақырыптық пәнаралық байланыс болса, басқа жағдайларда педагогикалық ойы бойынша жалпы болады. Бұл қағиданың іске асырылу мақсатында оқу материалы қайталанып отырады да, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда терік біліктер мен дағдылар қалыптасады.

9. **Жеке және дифференциалды көзқарас қағидасы** түзете-дамыту әрекетінде сөйлеу тілі бұзылысының құрылымын, этиологиясын, механизмін, бұзылыстың симптоматикасында балалардың тұлға ретінде қалыптасу ерекшеліктерін және танымдық мүмкіндіктерін ескеруді көздейді. Аталмыш қағида жұмыс темпінің жекешелігін өткен кезең материалын толық меңгергенде ғана оқытудың жаңа кезеңіне өтуді көздейді.

10. **Құрылымдық-семантикалық қағида.** Логопедияның теориясы мен тәжірибесін талдау барысы көрсеткендей, баланың сөйлеу тілінің семантикалық жағын дамытуда тілдің лексикасы мен грамматикасы жеке қарастырылады. Лексикалық семантиканы меңгеру сөздік жұмыс негізінде жатыр, ал грамматикалық семантиканы меңгеру сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымын дамыту жұмысында іске асырылады. Тіл тәжірибесінде бұл аспектілер тығыз байланыста. Сөйлеу тілінің семантикалық жағының дамуы өз ретінде, жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу тілі бұзылыстарын түзетіп теңестіруге ықпал етеді және түзету-логопедиялық жұмыстың деңгейін жоғарылатады.

11. **Сөйлеу тіліне үйретудің қатынастық бағыттылығы қағидасы.** Баланы қатынас жасаудың құралдарына ғана оқыту емес, сол құралдарды белсенді түрде тәжірибелік қатынаста қолдануда үйретуге бағытталған.

12. Тұлғалық бағдарлау қағидасын жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды түзете-дамыту әрекетінде қолдану, білім беру процесін ұйымдастырудың ойын түрін эмоциялық қатынас негізінде көп қолдану, қимыл белсенділігі тәртібін енгізуді, психикалық және физикалық жүк-темені мөлшермен беруді, оқыту материалының баланың күнделікті өмірімен байланысын, көрнекі және дидактикалық құралдарды көп қолдануды қажет етеді.

Арнайы әдебиеттердегі деректерді, негізгі түзету жұмыс бағыттары мен қағидаларын ескере отырып жаппы сөйлеу тілі дамыауының II деңгейіндегі балалардың сөз түсінігі мен сөз қорын молайтуға және тұрмыстық ситуацияда айналасындағылармен қатынас жасауын дамытуға бағытталған жұмыс барысында қосымша төмендегідей қағидаларды басшылыққа алу тиімді деп санаймыз:

- Қатынас құралы ретінде тілді нақты өмірлік, тұрмыстық ситуацияда меңгерту. Бұл қағида алдымен балаға күнделікті өмірлік ситуацияда айналасымен қарым қатынас жасауға қажет категориялар мен ұғымдарды меңгеруге мүмкіндік береді.

- Сөздік материалдарды жүйелі түрде сөздің сөз өзгерту белгісін мүмкіншілігін

ескеру қағидасы сөз қорын молайтудың және сөздің мағыналық жағын түсінуге тиімді.

1. *Логопедия. Под ред / Омирбекова К.К. - Алматы, 2011.*
2. *Жукова Н.С. и др. Преодоление ОНР у дошкольников, - М., 2005.*
3. *Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М, 1968.*

Резюме

В статье рассматриваются принципы организации логопедической работы с детьми II уровня ОНР.

Summary

In article is considered the rules of organization of the logopedic work by the children at the 2 levels in general developness speech.

К ВОПРОСУ О ПРЕДПОСЫЛКАХ ОВЛАДЕНИЯ ПИСЬМОМ И ЧТЕНИЕМ

К.Б. Куйкабаева, Г.М. Коржова

Изучению письма, подготовке детей к овладению навыками письма и чтения посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований. Анализируя данные вопросы, ученые выделяют необходимые для овладения письменной речью психофизиологические компоненты, являющиеся «предпосылками усвоения письма» (Р.Е. Левина, 1961; И.Н. Садовникова, 1995; Е.А. Логинова, 2004; Е.Н. Российская, 2005), «предпосылками к возможности начать обучение детей грамоте» (Л.Ф. Спиридова, Р.И. Шуйфер, 1962), «предпосылками к освоению школьных навыков» (Д.Н. Исаев, 2003) и т.п.

Так, Л.Ф. Ткачева предполагает, что усвоение фонетики, графики и орфографии младшими школьниками находится в прямой зависимости от следующих условий:

- развитие у детей фонематического слуха на уровне отчетливого осознания,
- при условии формирования фонетических обобщений, дифференциаций на уровне осознания общих и специфических особенностей (признаков) фонем на основе непосредственного анализа звучащего слова с помощью беззвучного проговаривания и последующего усиления кинестезии.

Период обучения грамоте имеет большое образовательно-воспитательное значение. Он закладывает фундамент для последующей учебы младших школьников, вооружает их умениями и навыками, важными для успешной работы по первым школьным учебникам - букварю, книге для чтения и учебнику русского языка [1].

Множество авторов под предпосылками понимают уровень сформировано-сти фонематических процессов, различных видов восприятия (зрительного, пространственного, слухового), тонкой моторики и т.п., которые в свою очередь составляют базу для овладения письменной речью.

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний [4].

Исследованиями лингвистов, методистов и психологов (А.Н. Гвоздев, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Л.К. Назарова, С.Ф. Жуйков,

100

П.С. Жедек, В.В. Репин и др.) установлено, что различия в успешности овладения письмом и орфографией в большей мере обусловлены уровнем развития у учащихся фонематического слуха.

Фонематические процессы включают в себя фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематическое представление.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ - это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). *И*, наконец, самая сложная форма фонематического анализа

— определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Такой формой фонематического анализа дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В.К. Орфинская) [2].

Т.Г. Егоров выделял, что дети с недостаточно сформированным фонематическим слухом испытывают трудности в усвоении букв, медленно читают, допускают ошибки при письме. Напротив, обучение чтению идет успешнее на фоне развитого фонематического слуха. Установлено, что одновременное развитие фонематического слуха и обучение чтению и письму оказывают взаимное торможение, что говорит о том, что данные предпосылки должны быть сформированы до начала обучения письму и чтению [3].

Ориентировка в звуковой стороне слова имеет более широкое значение, чем просто подготовка к усвоению начал грамоты. Д.Б. Эльконин считал, что от того, как ребенку будут открыты звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова, зависит все последующее усвоение языка - грамматики и связанной с ней орфографии [2].

Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. выделяли у детей с речевыми нарушениями недостаточность различных видов восприятия, особенно зрительного, пространственного, слухового. Недостаточность слухового восприятия, по их мнению, влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем на формирование фонематического восприятия, наличие которого отмечается у детей с общим недоразвитием речи [2].

Причинами трудностей овладения звукобуквенными обозначениями является несовершенство зрительного восприятия, недостаточность зрительной памяти. Ребенок с трудом воспринимает и узнает зрительный образ буквы и соотносит его с соответствующим звуком, путает при чтении оптически похожие буквы. Зрительное восприятие является основным каналом, по которому человек получает информацию об окружающем мире. Как и все психические процессы человека зрительное восприятие - активно формируемый процесс

Работа по формированию зрительно-пространственного восприятия, умения ориентироваться в пространственном расположении элементов целостной фигуры. Сначала на действиях с разрезными картинками, геометрическими фигурами, мозаикой.

Также одной из немаловажных предпосылок к овладению письменной речью является тонкая моторика. Тонкая моторика - это двигательная деятельность, которая обуславливается скоординированной работой мелких мышц руки и глаза. Развитие моторики рук, особенно у детей с нарушениями речи, обусловлено тесным взаимодействием ручной и речевой моторики. По данным М.И. Кольцовой, морфологическое и функциональное формирование речевых зон совершается под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от рук. Совершенствование ручной моторики способствует активизации моторных речевых зон головного мозга и вследствие этого - развитию речевой функции. Развитие ручной моторики у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи имеет большое значение не только для активизации речевой моторики, но и для подготовки их к овладению письмом [5].

Мовкебаева З.А. выделяла, что для нормального протекания процессов чтения и письма необходим высокий уровень развития у детей зрительного и пространственного восприятия, общей и тонкой моторики, поскольку в процессе обучения грамоте слухоречедвигательные ассоциации у детей дополняются зрительным и глазодвигательным элементами [6].

Трудности в усвоении вышеречисленных предпосылок ведет к трудностям усвоения письма и чтения.

Чтобы представить, как же осуществлялось формирование предпосылок к усвоению письма и чтения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, нами был проведен

анализ типовой специальной программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В дошкольную организацию образования для детей с тяжелыми нарушениями речи принимаются дети с общим недоразвитием речи разной степени тяжести. Коррекционная работа этих организаций строится на основе типовой специальной программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая была разработана в соответствии с требованиями Государственного общеобязательного стандарта образования [7].

Организованная учебная деятельность в детском саду реализуется в соответствии с пятью образовательными областями: «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум». Наиболее важной для детей с общим недоразвитием речи является область «Коммуникация», которая предполагает формирование устной речи как средства общения. Спецификой специальной дошкольной организации является развитие речи детей на протяжении всего учебно-воспитательного процесса [7].

Можно сделать вывод, что реализация содержания типовой специальной программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в специальном дошкольном образовании позволяет формировать у детей с общим недоразвитием речи предпосылки к усвоению грамоты. Тем не менее, остаются нереализованные возможности коррекционного воздействия, речь идет о целенаправленном использовании внеучебного времени, что позволяет, во-первых, установить взаимосвязь между логопедом, воспитателем, а во вторых, придать работе системный характер.

Таким образом, анализ литературных источников позволил нам сделать вывод о возможности более раннего выявления состояния предпосылок к овладению письмом и чтением и своевременного начала коррекционной работы.

1. *Ткачева Л.Ф. Развитие фонематического слуха у детей как предпосылки успешного усвоения фонетики и орфографии / Ткачева Л. Ф. Вопросы психологии. 1980. №22. — С. 95-104.*

2. *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.*

3. *Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения Текст. / Егоров Т.Г. — М.: Изд-во АПП РСФСР, 1953. - 303 с.*

4. *Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи Текст. / Левина Р.Е. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. -115 с.*

5. *Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка Текст. /Кольцова М.М. - М., 1998. — 116 с.*

6. *Мовкебаева З.А. Формирование готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению / Мовкебаева З.А. //Автореферат дисс. д.п.н. - Алматы, 2010.*

7. *Халыкова Б.С., Грушевская М.Г., Мовкебаева З.А., Паламарчук А., Пашигорева И.В. Типовая специальная программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи /Халыкова Б.С., Грушевская М.С., Мовкебаева З.А., Паламарчук А., Пашигорева И. В. - Алматы, 2010-200 с.*

Түйін

Бұл мақалада жазу және оқу менгеруге алғышарттар қарастырылған және алғышарттардың ерте анықталуының маңызы екенін айтылған.

Summary

In this article to be told about preconditions to mastering by writing and reading. And about early revealing of these preconditions.

ОҚЫТУМЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ
К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «МОТИВАЦИЯ» И.А. Ким, Г.М.
Коржова

На сегодняшний день с таким понятием как мотивация приходится сталкиваться очень часто. В специальном образовании имеет значение сформированность мотивации к учебной деятельности, к преодолению имеющихся недостатков как у детей с ограниченными возможностями, так и у специалистов и родителей. Насколько устойчива будет мотивация к достижению результатов коррекционной деятельности у всех субъектов данного процесса, настолько успешнее будет осуществляться сам процесс. Сказанное свидетельствует о важности знания дефектологами сущности понятия мотивация.

Данная статья преследует цель рассмотреть различные взгляды ученых, касающихся толкования понятия «мотивация» и раскрытия ее сущности.

Понятие «мотивация» имеет тенденцию к интерпретации, в зависимости от области знаний в которой оно употребляется и применяется. Соответственно ученые по-разному описывают, или объясняют сущность данного понятия. В педагогическом словаре дается следующее определение рассматриваемого нами понятия: мотивация - это динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость [1]. В энциклопедическом словаре мотивация определяется, как активные состояния мозговых структур, побуждающие высших животных и человека совершать наследственно закрепленные или приобретенные опытом действия, направленные на удовлетворение индивидуальных (голод, жажда и др.) или групповых (забота о потомстве и др.) потребностей [2]. В философском словаре находим еще одно понятие «мотивация», согласно которому мотивация - это система внутренних факторов, вызывающих и направляющих ориентированное на достижение цели поведение человека или животного [3].

В своем фундаментальном труде «Мотивация и деятельность» Хайнц Хекхаузен пытается разработать собственную точку зрения на проблему человеческой мотивации. По мнению автора, поведение описывается как мотивированное «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно). Автор определяет мотив как конструкт мышления, т.е. теоретическое построение. Мотивы, по Хекхаузену, в действительности не наблюдаемы непосредственно и поэтому не могут быть представлены как факты действительности. Они лишь условные, облегчающие понимание, вспомогательные конструкты нашего мышления, вставляемые в схему объяснения действительности между наблюдаемыми исходными обстоятельствами и последующими актами поведения. Хайнц Хекхаузен отмечает, что мотивы определяются как такие содержательные классы целей действия, которые существуют в форме устойчивых и относительно постоянных ценностных диспозиций. Это ценностные диспозиции «высшего» порядка, которые не играют решающей роли в поддержании

функционирования организма, они не врожденные и развиваются только в процессе онтогенеза, зависят от социализации и, следовательно, от социальных норм той среды, в которой воспитывается ребенок. По Х.Хекхаузену в понятие «мотив» не входят физиологически обусловленные потребности такие как: утоление голода, жажды,

потребности во сне, выделении и т.д. что не соотносится со взглядами американского ученого с русским происхождением Абрахамом Маслоу [4].

На наш взгляд, интерес представляет собой известная теория человеческой мотивации А.Маслоу. В попытке сформулировать свою теорию мотивации А.Маслоу ставит во главу угла иерархической модели в виде пирамиды, именно физиологические потребности человека: голод, жажда, потребность во сне и другие. Следующая ступень иерархии - потребность безопасности, защищенности. Третья ступень - потребность в хорошем отношении, быть любимым, принадлежать к группе. Последняя ступень - потребность в уважении, одобрении. Потребности удовлетворяются в том порядке, в котором они представлены в пирамиде - от низших к высшим. Потребности более высшего порядка не могут проявиться, пока не удовлетворены низшие. Удовлетворение всех потребностей приводит человека на вершину пирамиды - полную самореализацию. А.Маслоу говорит, что физиологические потребности удовлетворяются на 85%, потребность в безопасности — 70%, потребность к расположенности группы - на 50%, потребность в уважении, одобрении - на 40%. Самореализации достигают приблизительно 10% лиц.

Вряд ли кто-нибудь возьмется оспаривать тот факт, считает автор что, физиологические потребности - самые жизненноважные, самые мощные из всех потребностей, что они обладают самой большой движущей силой по сравнению со всеми прочими потребностями. На практике это означает, что человек, живущий в крайней нужде, или обделенный всеми радостями жизни, будет двигаться, прежде всего, потребностями или мотивами физиологического уровня.

С точки зрения А.Маслоу, после удовлетворения физиологических потребностей их место в мотивационной жизни индивидуума занимают потребности другого уровня, которые в самом общем виде можно объединить в категорию безопасности (потребность в безопасности; в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности).

По мнению автора, одна из существенных потребностей человека после того, как потребности физиологического уровня и потребности уровня безопасности достаточно удовлетворены, актуализируется потребность в любви, привязанности, принадлежности, и мотивационная спираль начинает новый виток. Человек как никогда остро начинает ощущать нехватку друзей, отсутствие любимого, жены или детей. Он нуждается в теплых, дружеских отношениях, у него появляется желание стать членом и активным участником различных социальных групп.

Мы наблюдаем, что мотивы вновь ориентированы на реализацию новой потребности - потребности в признании. Условно она подразделяется на два класса. В первый входят желания и стремления, связанные с понятием "достижение". Человеку необходимо ощущение собственного могущества, адекватности, компетентности, ему нужно чувство уверенности, независимости и свободы. Во второй класс включены, потребность в репутации или престиже, потребность в завоевании статуса, внимания, признания и славы. Потребность в самоактуализации начинает определять мотивы человека. Даже в том случае, если все вышеперечисленные потребности человека удовлетворены, вправе ожидать, что он вскоре вновь почувствует неудовлетворенность, неудовлетворенность оттого, что он занимается совсем не тем, к чему предрасположен. Ясно, что педагог занимается учением, воспитатель воспитывает детей в детском саду, родители учат и воспитывают детей одновременно. Человек обязан быть тем, кем он может быть и выполнять те социальные роли на

которые способен. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе. Эту потребность автор допускает назвать потребностью в самоактуализации.

Говоря о самоактуализации, А. Маслоу имеет в виду стремление человека к самоосуществлению, к воплощению в действительность потенциально присущих ему возможностей. Это стремление можно назвать стремлением к самотождественности, самобытности.

Рассматривая следующую ступень, автор формулирует ее объяснение на примере маленьких детей, он утверждает, что потребность знать и понимать проявляется уже в позднем младенчестве. Что данная потребность у ребенка выражена более отчетливо, чем у взрослого человека. И что она развивается не под внешним воздействием, и не в результате обучения, а сама по себе, как естественный результат взросления, что детей не нужно учить любопытству. Удовлетворение когнитивных потребностей приносит человеку, с точки зрения автора, с которой мы согласны, чувство глубочайшего удовлетворения, оно становится источником высших, предельных переживаний.

И говоря о последней ступени иерархической модели, автор обосновал ее на клинических исследованиях, на отдельных индивидуумах, и утверждает, что некоторые люди действительно испытывают эстетические потребности, у некоторых они на самом деле проявляются. Такие люди, лишённые эстетических радостей, в окружении уродливых вещей и людей, в буквальном смысле этого слова заболевают, и заболевание это очень специфично. Лучшим лекарством от него, согласимся с автором, служит красота. Эстетические потребности обнаруживаются практически у любого здорового ребенка. Те или иные свидетельства их существования можно обнаружить в любой культуре, на любой стадии развития человечества, начиная с первобытного человека [5].

Анализ теории А. Маслоу свидетельствует о динамике развития мотивации от элементарных «жизненно важных» потребностей к более высоким позволяющим занять более достойное место в обществе, оказаться полезным для окружающих.

В.К. Виллюнас в своей монографии «Психологические механизмы мотивации человека» обсуждает, прежде всего, онтогенетическое развитие мотивации, а именно в направлении от феноменологических данных к обобщениям и теоретическим построениям. Что касается аспектов мотивации, то главное внимание уделяется вопросу ее психологических механизмов.

Автор считает, что выделение аспекта мотивации не является традиционным и пытается пояснить это тем, что содержание того, что способно мотивировать человека, буквально безгранично, так как все, что произведено и производится обществом, как в материальной, так и в духовной сферах, в конечном счете, осуществляется конкретными людьми, которые к неисчислимым видам деятельности побуждаются столь же разнообразной мотивацией. Описывать данный, содержательный аспект мотивации человека, с точки зрения автора, - значит воспроизводить в мотивационных терминах все разнообразие его бытия, тех задач и ролей, которые он добровольно или по необходимости принимает на свою долю в некоторой социальной системе, т.е. изображать частное, что само по себе не ведет к выделению существенного.

Проведя психологический анализ, В.К. Виллюнас убеждает читателя в том, что более целесообразным и продуктивным представляется другой подход, по мере возможности отвлекающийся от содержательных различий в мотивации и сосредоточивающийся на том, в какого рода образованиях она в принципе обнаруживается в индивидуальной психике, какие воздействия обеспечивают ее формирование и актуализацию, каковы закономерности этих процессов и т.п. [6] Необходимо сказать что, взгляды ученых на

проблему «мотив», «мотивация» достаточно противоречивы и трудно принять ту или иную сторону, так как каждый из них приводит весомые аргументы для доказательства.

Таким образом, анализ литературных источников обнаруживает различные подходы к определению и раскрытию сущности понятия «мотивация». Говоря о мотивации родителей детей с ограниченными возможностями необходимо сказать, что у них должна быть сформирована «внутренняя позиция», наличие которой предполагает сформированность системы мотивов: социальные мотивы - основанные на понимании общественной значимости и необходимости включения своего ребенка в социум, в его подготовке к выполнению социальной роли; познавательные мотивы - интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому в оказании поддержки своего ребенка; оценочные мотивы, стремление и умение оценивать собственную деятельность по оказанию коррекционной помощи своему ребенку (рефлексия); позиционные мотивы - проявление активности и мобильности для более быстрого достижения положительных результатов коррекционной работы. На наш взгляд, мотивация это - такой конструкт или сложный механизм, который формируется и изменяется у человека в зависимости от того, что является наиболее важным в его системе ценностей.

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. -М., 2002.
2. Альмуханова Б., Гладкова Е.С., Есина Е.В., Имашева Е.Г. Большая психологическая энциклопедия. -М., 2007. -544 с.
3. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. -М., 2001. - 1280 с.
4. Мотивация и деятельность /Хекхаузен Х. 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»),
5. Абрахам Маслоу «Мотивация и личность» Перевод Татлыбаевой А.М. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) - N. Y.: Harper & Row, 1970; - СПб.: Евразия, 1999 Терминологическая правка В.Данченко.
6. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 288 с.

Түйін

Бұл бапқа себеігің мәні және мүмкіндіктері шектеулілері бар балалардың ата-аналарының себебі мәселелері туралы; айтылады.

Summary

This article says about an essence of motivation, and motivation problems of parents who has children with limited abilities.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.С. Смакова,
З.А. Мовкбаева

Саморегуляция является составной частью любого вида деятельности человека. Учебная деятельность не является исключением, несформированные навыки саморегуляции затрудняют её усвоение.

Успешность обучения детей с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) во многом зависит от умения школьниками контролировать и регулировать свою деятельность и поведение. По нашему мнению при недостаточной сформированности навыков саморегуляции в младших классах, у учащихся с нарушением интеллекта в будущем могут возникнуть трудности на пути освоения ими требований определённой профессиональной деятельности. Вместе с тем, профессиональная подготовка является основной задачей обучения и воспитания детей данной категории, а также, это одно из главных условий их социальной адаптации. Следовательно, высокое значение саморегуляции в процессе социальной адаптации детей с ограниченными возможностями обуславливает актуальное значение решения данной проблемы в современных исследованиях. В нашей статье мы рассмотрим вопросы формирования саморегуляции у младших школьников с нарушением интеллекта.

Как правило, под нарушением интеллекта (умственной отсталостью) специалисты понимают стойкие отклонения в психическом развитии определённой качественной структуры, обусловленные органическим поражением мозга. Согласно концепции А.Р. Лурии, о системной динамической локализации, психические функции содержат в своей структуре общие звенья, выпадение одного из них, как правило, может приводить к нарушению "набора" психических процессов при поражении одного определённого участка мозга, обеспечивающего реализацию данной общей составляющей. Таким образом, при несформированности саморегуляции природный фактор, т.е. особенности строения головного мозга, состояние нервной системы и др., определяет трудности, которые становятся закономерными в процессе усвоения школьниками с нарушением интеллекта профессиональных навыков.

Значительный вклад в развитие теории общей обучаемости по отношению к детям с интеллектуальными нарушениями внесла У.В. Ульenkova [1]. В её исследованиях саморегуляция рассматривается не только как важнейший структурный компонент общей способности к учению, но и как условие формирования этой способности. В русле концепции автора выполнен также ряд работ её учениками Н.Л. Росиной, В.В. Кисовой и др., в которых отмечается, что формирование саморегуляции находится в прямой зависимости от сформированности действий самоконтроля на всех этапах деятельности [2-3].

108

Результатом исследований У.В. Ульenkовой и её последователей является то, что целенаправленная работа и индивидуализированная коррекция формирования действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности приводит

в целом к позитивной динамике становления у детей способности к саморегуляции.

Для повышения эффективности указанной деятельности, направленной на формирование саморегуляции у школьников с нарушением интеллекта целесообразно изучить влияние особенностей развития детей данной категории на формирование процессов саморегуляции. Так ещё Л.С. Выготский утверждал, что «именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка», в свою очередь, недостатки саморегуляции являются основой для возникновения у детей с нарушением интеллекта вторичных отклонений в развитии. Следовательно, несформированные процессы саморегуляции впоследствии ведут к возникновению трудностей при обучении данной категории детей [4].

Исследования зарубежных учёных Carver, Baumeister, Mischel, Schwarzer, посвященные проблеме саморегуляции, убедительно доказывают что, в основе формирования процессов саморегуляции лежат мотивация и воля. Исходя из этого мы, подробнее, рассмотрим развитие мотивации и волевых процессов у детей с нарушением интеллекта.

При становлении умения детей контролировать и регулировать собственную деятельность необходимо учитывать процессы мотивации и воли, так как они взаимно обуславливают друг друга. Без наличия определенной мотивации школьник не будет прилагать усилия для достижения чего-либо, так относительно саморегуляции у него не будет необходимости для её развития. А при несформированности волевых процессов у ребёнка даже при наличии значимых мотивов не будет возможности контролировать свою деятельность.

У детей с нарушением интеллекта, мотивация и воля имеет определённую специфику развития, которая и обуславливает формирование у них процессов саморегуляции. Так для них, особенно в младших классах, характерна незрелость мотивационной сферы, слабая выраженность и кратковременность побуждений к деятельности, недостаточность социальных потребностей [5]. Поставленная учителем задача вызывает у школьников определенный мотив деятельности, но мотив этот нестойкий, быстро исчерпывается, дети теряют интерес к работе, если она требует от них определённых усилий. Если мотивы деятельности у детей с нарушением интеллекта будут недостаточно сформированы или вовсе отсутствовать, то у педагогов не будет возможности для проведения какой-либо деятельности требующей от участников процесса контроля и регуляции. Только соответствующее развитие мотивационной сферы в младшем школьном возрасте может способствовать развитию продуктивной деятельности учащихся.

С развитием мотивации тесно связана и волевая сфера [6]. Дети с нарушением предпочитают деятельность, не требующую волевых усилий, в которой чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов — слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Но при этом слабость воли обнаруживается у детей с нарушением интеллекта не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает лишь в тех случаях, когда дети знают, как надо действовать, но при этом не испытывают в этом потребности. То есть для того, чтобы школьник приложил определённые усилия на выполнение какого-либо действия, необходимы потребности, которые в свою очередь вызывают мотивы деятельности, на основе которых и развивается волевая регуляция.

В связи с тем, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность только начинает складываться, формирование учебных действий является чрезвычайно важной задачей в процессе обучения детей. Формирование действий самоконтроля и

саморегуляции, как способности, у детей с нарушением интеллекта будет способствовать их умственному и личностному развитию в процессе учебного труда.

Целенаправленное формирование процессов саморегуляции требует усиленного педагогического руководства за поведением и деятельностью учащихся с нарушением интеллекта. Саморегуляция учебной деятельности предполагает сформированность у школьника целостной системы представлений о своих возможностях и умениях их реализовывать, в том числе о возможностях целеобразования и целеудержания. Школьнику нужно не только уметь понимать предложенные учителем цели, но и формировать их самому, удерживать до завершения реализации, не позволяя вытеснить другими, также представляющими интерес.

Таким образом, при целенаправленном формировании саморегуляции, ученик учится моделировать собственную деятельность, т.е. выделять условия, важные для реализации цели, отыскивая в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации - объект, соответствующий этому предмету, программировать самостоятельную деятельность, т.е. выбирать применительно к условиям соответствующей деятельности способа преобразования заданных условий, отбор соответствующих средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий. Формирование саморегуляции включает в себя также представление человека о нормах взаимоотношений с другими людьми, правилах обращения с предметами труда, при этом подчеркивается важная для организации учебного занятия мысль о том, что всем названным представлениям школьника должны соответствовать уже сформированные у него в учебной классной работе навыки и умения.

Сформированные навыки саморегуляции в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта впоследствии оказывают положительное влияние на дальнейшее общее развитие ребёнка. Саморегуляция является основой для формирования различных видов продуктивной деятельности. Без соответствующего развития навыков саморегуляции у младших школьников в дальнейшем в учебно-воспитательном процессе не возможно использование такого вида деятельности, как самостоятельная работа. А несформированность навыков самостоятельной работы у школьников ведёт к формированию у них негативного отношения к обучению.

Исследования Л.А. Метиевой, Н.В. Бакиной позволяют определить основные психолого-педагогические условия, необходимые для формирования саморегуляции у детей с нарушением интеллекта [7-8]. Они, должны включать, с одной стороны, внешнюю организацию среды, направленную на развитие ведущей деятельности ребенка, с другой - специальную психологопедагогическую работу по формированию умений осознанной саморегуляции и активизации собственных усилий ребенка в этом направлении. Указанные условия можно структурировать в 3 основные группы.

1) Организационные условия. Во-первых, для формирования процесса саморегуляции у детей с нарушением интеллекта организация внешней среды должна быть безопасной и направленной на развитие всех сторон личности ребёнка с ограниченными возможностями. Во-вторых, необходима организация специальной коррекционно-развивающей работы по формированию у детей с нарушением интеллекта процессов саморегуляции. При этом необходимо учитывать: особенности психологического развития ребенка с нарушением интеллекта, индивидуальные возможности каждого ребёнка и ситуации, в которой на данный момент находится школьник.

2) Психологическими условиями, позволяющими оптимизировать процесс

формирования личностной саморегуляции младшего школьника, является создание в данной педагогической среде возможностей для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей.

3) Педагогическими условиями являются:

- формирование обобщенных навыков своевременного и качественного анализа условий, в которых обучаемому приходится решать ту или иную задачу и добиваться результата, но для этого необходимо сформировать умения понимать предложенные учителем цели и формулировать их самостоятельно, а также удерживать до этапа реализации;
- формирование навыков выбора действий, соответствующих условиям и заданным целям;
- формирование навыков выбора способов решения задач, оценки совершенных действий и коррекции ошибочных.

1. Ульenkova У.В. *Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития* / Ульenkova У.В. // Дефектология. 1982. №4. - С. 3-18.

2. Росина Н.Л. *Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности*. Канд. Дис. / Росина Н.Л. - Нижний Новгород, 1998.

3. Кисова В.В. *Практикум по специальной психологии* / Кисова В.В. - М.: Издательство: Речь, 2006. -352 с.

4. Выготский Л.С. *Овладение собственным поведением* / Выготский Л.С. // Собр. соч. в 6 т., Т. 3 -М.: Педагогика, 1982-1984. - 369 с.

5. Зейгарник Б.В. *Саморегуляция поведения в норме и патологии* / Зейгарник, Б.В. Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. // Психологический журнал. 1989. №2.

6. Рубинштейн С.Л. *Психология умственно отсталого школьника* / Рубинштейн С.Я. - М.: Знание, 1986. - 369 с.

7. Бабкина Н.В. *Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития*: Дис. ... канд. психол. наук: - М., 2003. - 170 с.

8. Метиева Л.А. *Формирование саморегуляции в процессе учебной деятельности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью*: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород, 2003. - 249 с.

Түйін

Мақалада кіші мектеп жас шамасындағы зиятында бұзылысы бар балалардың өзін-өзі реттеулігінің ерекшеліктері ашылып көрсетілген.

Summary

In article reveals the features of self-regulation of children with the mentally retarded of younger school age.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**А.Т. Смагулова,
З.А. Мовкесбаева**

В государственно-законодательных документах Республики Казахстан определено, что главная задача системы образования заключается в создании необходимых условий для формирования, развития и становления личности. Для решения данной задачи широко применяются как традиционные методы воспитания, так и различные современные технологии и методы.

Традиционные методы педагогики безусловно являются эффективными и незаменимыми во все времена, но технический прогресс и большое поле информации в XXI веке вносит свои изменения в образование. В традиционные методы педагогики начинают внедрять новые технологии использования различной техники (компьютеры, интерактивные доски и т.д.), а так же нетрадиционные методы (арт-терапия, гештальттерапия и др.), для того что бы процесс обучения смог заинтересовать и развить личность ребенка. Разработка и внедрение новых результативных педагогических технологий, в государственную программу нетрадиционных методов обучения способствуют разностороннему развитию личности ребенка и являются жизненно важной необходимостью современной системы образования. Сегодня детям, и особенно воспитанникам специальных коррекционных школ нужно образование, приближенное к жизни, пронизанное знанием жизненных реалий, социальных проблем, основанное на опыте самостоятельной практической, исследовательской, творческой деятельности. Поэтому педагог постоянно находится в поиске новых граней и скрытых резервов обучения и воспитания детей. Учитывая то, что современному учителю необходимо не только опираться на особенности каждого ребёнка, но и использовать все доступные средства для его коррекции и адаптации в социуме, арт-терапевтический метод может стать вспомогательным методом в образовательном процессе. Рассмотрим указанный метод более кратко.

Термин «арт-терапия» (буквально: «терапия искусством») ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья [1].

Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей З.Фрейда и К.Г. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концепту-

112

альную базу, включая гуманистические модели развития личности К.Роджерса (1951) и А.Маслоу (1956) [2].

Первые попытки использовать арт-терапию для коррекции трудности личностного развития относятся к 40-м годам XX века, когда арт-терапевтические методы были

применены в работе с детьми вывезенными в США, испытавшие стресс в фашистских лагерях. С тех пор арт-терапия получила широкое распространение и используется как самостоятельный метод и как метод, дополняющий другие техники [1].

Не стоит оставлять без внимания и культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, где отмечено, что «по содержанию процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка» [3]. Особое значение в формировании субкультуры личности ребенка с проблемами Л.С. Выготский придавал средствам искусства, отмечая необходимость участия детей в разных видах художественно-творческой деятельности. Указав на необходимость развития ребенка с проблемами в культурно-образовательном пространстве, он отмечал, что развитие такого ребенка будет протекать иначе, чем у нормального ребенка. Поэтому нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка» [3].

Первые исследования описывающие применение методов арт-терапии в рамках специальной педагогики были осуществлены Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской [4]. Ученными доказано, что указанные методы приобретая педагогическое направление, выполняют следующие функции:

- *культурологически* (обусловлена объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека на основе освоения им художественной культуры, становления ее творцом);
- *образовательную* (направленная на развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности);
- *воспитательную* (формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствующая социокультурной ее адаптации с помощью искусства);
- *коррекционную* (содействующая профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии).

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, методы арт-терапии преследуют единую цель - гармоническое развитие ребенка с проблемами; расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

Основное внимание при проведении коррекционной арт-терапии отводится отношению ребенка к своей деятельности, своим рисункам, игре на музыкальных инструментах и т.п. Главная задача педагога направлена на развитие мотивации ребенка к деятельности, отбор приемов арт-терапии для лучшего формирования мотивационной сферы у детей с различными формами органического поражения нервной системы.

Арт-терапию, как методику коррекции, целесообразно использовать в комплексе функционально-системной медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Применение арт-терапии повышает познавательную активность детей, содействует сенсорному и двигательному развитию, концентрирует внимание. Кроме того, арт-терапия позволяет осуществлять более эффективное влияние на формирование эмоциональной сферы, побуждает к дальнейшему развитию компенсаторных свойств сохраненных функциональных систем.

Педагогическая коррекция с помощью арт-терапии у детей с ограниченными возможностями здоровья (клинико-синдромологическими формами органического

поражения нервной системы) имеет свои особенности и определяет целесообразность учета общих и индивидуальных направлений и условий работы, а именно: возраста ребенка, степени зрелости всех функциональных систем, индивидуальных свойств его личности.

Общие направления и условия проведения арт-терапии похожи на другие методики педагогической коррекции, использующиеся в реабилитации детей с органическим поражением нервной системы. Применяя методы арт-терапии, педагог обязан:

- осознавать и помнить о трудностях ребенка в реализации возможностей своих функциональных систем;
- установить направления и задачи коррекционной работы по арт-терапии;
- подобрать те виды арт-терапии, которые конкретный ребенок способен выполнить и получить результат;
- дать возможность ребенку самостоятельно выбрать задание;
- установить с ребенком доброжелательный двусторонний контакт;
- регламентировать работу ребенка, что дает возможность повысить сосредоточение внимания.

Для стимуляции познавательной активности ребенка, организующие его поведение и повышение самооценки следует сообщить следующие условия подбора техник и приемов создания изображений при занятии арт-терапией.

1. Рисуночные сессии не должны ограничиваться обычным набором изобразительных средств (бумага, кисти, краски) и традиционными способами их использования. Ребенок более охотно включается в процесс, отличный от того, к чему он привык. Перечислим условия подбора техник и приемов создания изображений, от которых зависит успешность арт-терапевтического процесса с детьми.

2. Техники приемы должны подбираться по принципу простоты и эффективности. Ребенок не должен испытывать затруднения при создании изображения с помощью предлагаемой техники. Любые усилия в ходе работы должны быть интересны, оригинальны, приятны ребенку.

3. Интересными и привлекательными должны быть и процесс создания изображения, и результат. Обе составляющие в равной мере ценны для ребенка, и это отвечает природе детского рисования, является его особенностью. Изобразительная техника не противоречит потребностям и возможностям детского возраста, если обладает указанной чертой. Создавать изображения в данной технике будет для ребенка также естественно, как рисовать.

4. Изобразительные техники и способы должны быть нетрадиционными. Во-первых, новые изобразительные способы мотивируют деятельность, направляют и удерживают внимание. Во-вторых, имеет значение получение ребенком необычного опыта. Раз опыт необычен, то при его приобретении снижается контроль сознания, ослабевают механизмы защиты. В таком изображении присутствует больше свободы самовыражения, а значит, неосознанной информации. Маленькие дети с удовольствием включаются в создание изображений необычным способом, например, с помощью сухих листьев или ниток.

Арсенал способов создания изображений широк: рисование сыпучими продуктами или засушенными листьями, рисование пальцами и ладонями, пульверизатором и т.д. Немного фантазии, и на песке, приклеенном к бумаге, расцветут цветы, в воздух взлетит фейерверк из мелких бумажек, кляксы превратятся в бабочек, пятна краски - в невиданных животных.

Рассмотрим некоторые интересные на наш взгляд приемы работы изобразительных

техник.

- «Марание». В буквальном понимании «марать» - значит «пачкать, грязнить». Рисунки, выполненные в абстрактной манере, имеющих схожесть с рисунками доизобразительного периода. Кроме внешнего подобия изображений, есть сходство в способе их создания: ритмичности движения руки, композиционной случайности мазков и штрихов, размазывании и разбрызгивании краски, нанесении множества слоев и смешивании цветов.

- «Штриховка, каракули». Штриховка - это графика. Изображение создается без красок, с помощью карандашей и мелков. Под штриховкой и каракулями в нашем случае понимается хаотичное или ритмичное нанесение тонких линий на поверхность бумаги, пола, стены, мольберта и пр.

- «Монотипия». Название «монотипия» произошло от греческого слова «μονος» - «один», так как отпечаток в этой технике получается только один. Если хочется что-то изменить или улучшить, нужно изготовить новый «оригинал», то есть нарисовать все заново. Известная всем работникам детских садов «кляксография» - это тоже вариант монотипии.

- «Рисунок на стекле». Перед тем как предложить ребенку стекло, надо обязательно обработать его кромку в мастерской (техника безопасности). В отличие от рисования по бумаге, стекло дарит новые визуальные впечатления и тактильные ощущения.

- Изображения с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов: круп (манки, овсяных и других хлопьев, гречи, пшена), сахарного песка, вермишели и т.д. Очень часто дети засыпают всю поверхность листа крупой, даже если до этого нанесли совсем немного клея. При стряхивании лишнего материала изображение все равно останется только в месте приклеивания.

- Рисование предметами окружающего пространства. Дети могут рисовать мятой бумагой, резиновым игрушками, кубиками, губками, зубными щетками, палочками, нитками, коктейльными соломинками, ластиками и чем-то еще. Детская инициатива использовать нетипичные предметы для создания изображений всегда приветствуется, если, конечно, не является вредительством в чистом виде, не ущемляет права других детей. Привлечение окружающих предметов по инициативе ребенка служит для педагога знаком вовлеченности в творческую деятельность, успешности адаптационного процесса, возрастания самооценки, появления сил для выдвижения и отстаивания собственных идей.

Предложения по-новому использовать неизобразительные материалы может исходить и от педагога. Целенаправленное «раскачивание» двигательных и функциональных стереотипов создает почву для общего укрепления эмоциональной сферы, уменьшения зависимости - в частности, от ритуалов - повышения настроения, развития воображения, адаптационных способностей.

Как правило, дети выполняют арт-терапевтические задания индивидуально, каждый самостоятельно создает свой рисунок. Но особое удовольствие детям доставляет создание коллективных работ - общих картин, композиций, где объединяются изображения, созданные всеми детьми группы. В процессе коллективного выполнения задания создаются условия для развития умений договариваться, уступать, вносить собственный вклад в общее дело, проявлять инициативу, выдвигать предложения, отстаивать собственное пространство, идею. По завершении происходит процесс совместного любования общим продуктом. Положительные переживания объединяют детей.

Подобные занятия способны повысить саморегуляцию, помогают детям с ограниченными возможностями контролировать свое поведение. А это очень важно, т.к. контроль над поведением и эмоциями помогает принимать решения, делать правильный выбор и нести ответственность за последующие результаты.

1. *Осипова Л.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: Сфера, 2002 - 510 с.*
2. *Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство / Стефановская Т.А. — М.: 1998. -162 с.*
3. *Выготский Л.С. Избранные психологические исследования/ Выготский Л.С. - М.: Просвещение, 1956 - 226 с.*
4. *Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Медведева Е.А., Комиссарова Л.П., Добровольская Т.А. - М.: Академия, 2001. - 248 с.*

Түйін

Мақалада мүмкіндіктері шектеулілері бар балалардың үйренуде түзету - тәрбие-лік үрдісіндегі арт-терапия техникасының қолдануының кейбір әдістері қысқа сипатталған.

Summary

This article describes some methods of using the technic art-therapy in the correctional process of bringing up invalid children.

ОТБАСЫ ТӘРБИЕСİNДЕ ҚАТАЛ ҚАТЫНАСТЫ БАСТАН ӨТКЕРГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Д.С. Қожахметов,
Т.А. Ингайбекова**

Басылымдар бетінен, тедеққардан және күнделікті өмірде балаларға зор-лық-зомбылық және қатал қатынастар көрсету фактілерімен жиі кездесіп жатамыз. Балалармен қатыгез қатынастың түрлі көріністері саяси, идеологиялық, экономикалық қатынастарға қарамастан барлық елдерде де белең алған. Балалармен қатал қатынас - бұл үлкендердің баланы тек сабауы, жаралауы, жыныстық зорлауы, ынтығуы ғана емес, сондай-ақ бала психикасына кері әсер қалдыратын басқа да тәсілдер. Қатал қатынас дегеніміз баланың жанын жаралайтын қорлау, келемеждеушілік және елемеушіліктің әртүрлі түрлері.

Бала мінез-құлқындағы шеттеушілік, депрессия, нашар оқу, мінез-құлққа сай дамудағы регрессия, тіл алмаушылық, соматикалық шағымдар сияқты айтарлықтай маңызды өзгерістер баламен дұрыс қатынас жасамаудың салдарымен жиі байланысып жатады. Қатыгез қатынасқа түскен кейбір кішкене балалар бөгде адамдарға ешбір негізсіз жармасып, жақындай түседі. Көптеген балалар өздерінің көңілін қалдырған ата-аналарға жақындай түседі, бірақ бұны баламен қатал қатынас ретінде қарастыруға болмайды. Үйлеріне қайтуға қорқатын немесе ата-аналарынан таяқ жеп, шошыған балаларға сақтықпен қарау керек [1].

К.Бютнер, Э.Джил, М.Ледер және т.б. зерттеулері эмоциялық жылылықтың болмауы, қорлау, тіл тигізу, қатыгездік баланың алдағы өміріне фатальды ықпал етіндігін көрсетеді. Бала өте күмәнданғыш, аса сезімтал, жараланғыш болып келеді; оларға өзіне және өзгелерге деген қатынас бұрмаланған, олар сенімділікке қабілетсіз, өзінің сезімдерін түсіне алмайды, өзінің қорланғаны үшін ыза-кегін алу мақсатында

қатыгездікке бейім болады.

Қатыгез қатынасқа түскен балалар өзіне және басқаларға келесідей қатынастармен сипатталады: олар өздерін нашар, махаббатқа лайықсыз, «лас», түкке тұрмайтындай сезінеді. Олар өздерін сенімсіз, ынжық, дәрменсіз деп санайды. Жеткіншек «күйігі» болып көрінгенімен, оның ішкі дүниесі терең қорқыныш, үрейге, дәрменсіздік сезіміне толы, махаббат пен жылылық сезіміне ада жандар болып келеді.

Екіншіден, олар ешкімге (ең алдымен үлкендерге) сенбейді, күштеу немесе қатал қатынас құрбаны болған балалар дағдыдағыдай езге адамдардан қорқанды, оларды қауіпті дүниені санап, олардан көмек күтуді пайдасыз деп түсінеді.

Үшіншіден, оларға диссоциация, яғни «Меннің» әр түрлі жақтарының бөлінуі тән. Зорлық-зомбылық немесе қатал қатынас құрбаны болған кезде олар жан сақтау үшін өздерінің ең күшті сезімдерін басып, ығыстыруға тырысып бағады. Осындай басу немесе ығыстыру нәтижесінде дене түйсіктері мен санасында ажыраулар жүреді. Қатал қатынас кезіндегі диссоциация балаға төзе алмайтын физикалық немесе жан ауруларына шыдауға тура келеді, яғни олар айтылып отырған қатал қатынастың өзіне емес, басқаға көрсетіліп жатқандығы тәрізді елестетуге мәжбүр болады. Кейін олар өзінің эмоционалды реакциялары мен дене реакцияларын айыруды үйренеді. Мысалы, ол «күшті жігіттің» рөлін орындай отырып, ауруды сезбес үшін «ауруды қатырып тастайды», «тас болып қатады». Кейін олар ішімдікке немесе нашақорлыққа бара отырып, жоғалтқан күшін қалыпқа келтіруге тырысады.

Төртіншіден, мұндай балаларда жеке тұлғалық кеңістік шегінің бұзылуы байқалады, олар шектен тыс қатал бола бастайды.

Бұл сипаттамалар қатыгез қатынасқа түскен балалармен психологиялық жұмыстар жасауға, психодрамалық үрдістерді ұйымдастыру үшін аса қажет.

Ұзақ уақытқа созылған физикалық күштеу жағдайындағы балаларда психологиялық бұзылыстар болады. Әсіресе оларда психикалық дамудың тежелуі, түрлі соматовегетативті көріністер, астениялық реакциялар, диффузды қорқыныштар кездеседі.

Балалардың өмірінің алғашқы жылдарында (екі жасқа дейін) ата-аналардың, кейін үлкендердің жазасынан қорқатындығы үнемі байқалып отырады; 1,5-2 жастағы балаларда реактивті субдепрессиядан дистимиялық компонентпен депрессияға дейін эмоционалды бұзылыстар динамикасы байқалады. Оларда парааутистикалық көріністер түрінде коммуникация бұзылыстары - айналасындағылармен қарым-қатынасқа түспеу, мінез-құлық монотондығы, жалғыздық жағдаятында индифференттілік элементтері көріне бастайды. Қандай да бұзылыстар болмасын полярлық жағдайда анықталады, яғни айналасындағылармен бірде қарым-қатынаста түспейді, бірде ол ашулы кек алуға және талқандаушы тенденцияға ауысады, бірде тұйық енді бірде балалармен, тіпті физикалық күш көрсеткен анасымен агрессивті қатынаста болады [2]. Ересек жасқа қарай (4-5 жас) ұзарған физикалық күштеу отбасында мінез-құлықтың екі жақтылығы анықталады - жазалау фактісіне өштесу, пассивті тіл алу, жазалау жағдайына көну сияқты көріністер анықталады. Сонымен қатар мұндай балаларда агрессивті реакциялармен қиратушы эпизодтар: вербалды агрессия, агрессивті ойындар, әлсіз балаларды, жануарларды азаптау байқалады. Мінез-құлыққағы агрессивті тенденциялар әсіресе 7-10 жаста айқын көрінеді. Олар үлкендердің қатыгездігіне еліктейді. Күш көрсетуден қорықпайды, керісінше өрши түседі. Көшбасшы-балалармен өздерін жарамсыз, мәймөңке түрінде көрсетеді, бірақ олармен қарым-қатынасқа түсуден қашпайды. Өзінен әлсіз балалармен, жануарлармен қатал болып, оларды азаптағанды ұнатады. Оларда ашу-кекті, қызбалы, сотқарлықпен

дисфория- лық ұшқын түрінде аффективті көңіл-күй байқалады. Оларды қорқақтық, жасқаншақтық, күштілерге бағыну, жылмаңдық, жарамсақтық, ұрлыққа бейімділік, заттарды бүлдіру сияқты мінездер тән. Едәуір ересек жаста (10-12 жас) дромомания, пироманияға бейімділік байқалып, азаптау элементтеріне қаталдық қалыптасады. Осылайша, физикалық зорлық-зомбылық жағдайы- нан шыққан балаларда жас ерекшеліктеріне қарай психикалық патологияның келесі түрлері байқалады: психикалық дамудың бұзылысы, депривациялық бұзылыстардан тұратын психопатологиялық феномендер, аффективті тербе- лістер, вегетативті дисфункциялар. Бұзылыстардың бұл тобына бұрынғы садистік бейімділікке бұзушы ынтығулар, эмоционалдық бұрмаланушылық, сын-ескертулерді қабылдай алмаушылық, иланғыштық, бағыныштылық, вик- тимділік (құрба болу мінез-құлқы), позитивті элеуметтік бағыттардың болма- уы, ассоциалды мінез-құлыққа бейімділік және криминализация тән. Созыл- малы отбасы ішілік физикалық күштеулер жағдайынан шыққан балаларда анықталған белгілі бір психикалық бұзылыстар динамикасының стереотипі физикалық күштеулер деп аталатын айрықша симптомкешеннің бар екенді- гін растауға мүмкіндік жасайды. Аталмыш спецификалық патологияның белуге тенденция ресейлік және шет елдік зерттеушілердің С.Я. Додецкий, Ю.Е. Вельтищев, А.Е. Личко еңбектерінде физикалық күштеулердің салда- рын анықтаудан көрсетілген.

Бірақ ерте сәбилік жаста физикалық зорлық-зомбылық көрген балалар бұл жағдайдан босатылса да айғылып отырған физикалық күштеу факторының ықпалы жеке тұлғалық қасиеттерді бұрмалап, кесірін тигізгендігі байқалады. Сайып келгенде, келесі қағидаларға тоқталуға болады:

- перманенты отбасы ішілік физикалық күштеу психогенді фактор болып табылады;

- физикалық күштеу факторын жою осы аталып отырған күштеу түрінен туындаған психопатологиялық феномендердің толық жоғалуына көмектесе алмайды, оларды тек жұмсарту алады.

- көп жағдайда психикалық бұзылыстарды өзіндік қозғалысының жалға- суы және олардың тұлғаның патологиясының қалыптасу құрылымына қосы- луы байқалады;

- балаларда отбасы ішілік перманенты физикалық күштеулер «физикалық күштеу синдромының», б.ұзылыстың белгілі бір типінің қалыптасуына экеле- тін психикалық бұзылысқа әкеп соғады;

Мұндай баланың бар белсендігі өзін өзі қорғауға жұмсалатындығын айтуға болады. Бірақ олар түрліше көрінеді.

Біріншіден, бұл қалай да болсын кедергілерді жеңуге (оны «адам емес, танк», «баса көктеп жүреді» деп сипаттайды) бағытталған агрессивті белсенділік;

Екіншіден, өзі-өзінен және өз ресурстарынан жатсыну, ситуацияны шеше- тін әлдебіреуді іздеу (күштілерге, өзін қорғайтындарға жабыса кету);

Үшіншіден, өзімен өзі тұйықталған пассивті мінез-құлық болуы мүмкін.

Қатыгез қатынастың зардабын көрген балалардың көпшілігі өз балалары- мен қатыгез қатынаста болады. Оның үстіне олар өте қатал қылмыстар да жасайды. Көптеген тұтқынға алынған адамдар балалық шақта қатыгез қаты- настың шырмауында болған. Балалармен қатал қатынастан болған психоло- гиялық зардаптар қайтымсыз болып көрінгенмен де баламен жүргізілген кеңесте өз ауруы мен ашу- ызасынан қалай арылуға болатындығы жайлы сабақ алуға болады.

Балалармен қатал қатынастың психологиялық зардаптары:

- Достарынан шеттеу;
- Өзін-өзі төмен бағалу;
- Ұялшакдық және өзін-өзі сенбеушілік;
- Агрессия, өшпенділік;
- Ыза-кек;
- Құр бы - құр дастар м ен немесе карама-қарсы жыныс өкілдерімен нашар қарым-қатынас;
- Есірткі немесе ішімдіктер қолдану;
- Мектепте үлгермеушілік;
- Немқұрайлық;
- Өмірде ешбір мақсаттың болмауы;

Отбасылық күштеулер және балалармен қатыгез қатынасты болдырмау жолдары. Балалармен қатал қатынас қазіргі уақытта ең өзекті болғанымен, бұл фактордың психогенді эсері және оның балалық жастағы психопатологияның дамуындағы рөлі әлі де толық зерттелмеген. Қатыгез қатынасқа түскен баланы қадағалауды жоғалту және оның дәрменсіздігіне көмектесе алмау аса маңызды мәселе.

Үй ішіндегі күштеу, зорлық-зомбылық заң алдында тең болып табылатын әр адамның құқығын, өмір сүру құқығын және физикалық дербес құқылығын, жоғары физикалық және психикалық денсаулық құқығын бұзады. Мұндағы ең басты ұғым жеке тұлға құндылығы мен оның қауіпсіздігі. Тұлғаның қауіпсіздігін қамтамасыз ету отбасын қолдау мәселесін шешумен, демографиялық жағдайда тұрған Қазақстан үшін дағдарыстан шығумен және азаматтардың құқығы мен мүдделерін тиімді қорғау жағдайларымен тығыз байланысты.

Адам құқығының Жалпы Декларациясы бойынша 1948 жылы БҰҰ барлық адамдар (әйелдер, балалар, ер адамдар) өмірді зорлық-зомбылықсыз, күштеулерсіз сүруге құқылы деген заң қабылдады.

Бала өзінің даму кезеңдерінде көптеген сатылы кезеңдерден өтеді. Өмірге келген нәресте өзінің отбасының мүшелерінен, жақын адамдарынан махаббаттына, қамқорлығына бөленеді. Бірнеше жылдар өткен соң мектепке қадам бақысады, мұғалімдерден өсиет, уағыз алады. Көрші, дос, қамқоршы болсын, кез келген адам өз баласына махаббат сыйлағысы келеді - бірақ олардың әрқайсысы баланы өз әрекеттерімен әдейі немесе байқаусызда өкпелетіп алады.

Ата-аналар, мұғалімдер, тәрбиешілер балалардың проблемасын тыңдай білуі тиіс әрі оларға көмек беруге тырысуы керек.

Баланың өз махаббатын ашудың үш тәсілі:

1. Сөз. Баланы еркелететін есімдермен атаныз, үй ішінде айтылатын ат қойыңыз, ертегілер айтыңыз, бесік жырын айтыңыз және сіздің дауысыңыздан мейірімділіктің, нәзіктіктің, тағы да нәзіктіктің, үні естілетін болсын.

2. Жанасу. Кейде баланы жылағанын немесе қыңырлығын қою үшін қолынан ұстау, шашынан сипау, сую жетіп жатады. Ең бастысы тәжірибесі көп ата-аналардың ақш-кенестеріне көңіл аудармай, өз баланыңды көбірек еркелетіңіз, мейіріммен қараңыз. Психологтар ананың баламен физикалық қатынасының баланың физиологиялық және эмоциялық дамуын арттырады деген ұйғарымға келді. Психологтар баланы еркелетпеу мүмкін емес деп санайды.

3. Көзқарас. Баламен теріс қарап немесе бір қырын сөйлеменіз, оған көрші бөлмеден айғайлап сөйлеменіз. Оған жақындап, көзбе көз қалағаныңызды айтыңыз [3].

Қорыта айтқанда баланың агрессивті болуы немесе болмауы онымен орнататын қарым-қатынасқа, соның ішінде ата-ананың қатынасы, жақын қоршаған ортаның ықпалы

зор екен. Бала жастан арнайы психологиялық, педагогикалық көмек ұйымдастыра отырып, баланың өзіне деген сенімі мен ерік жігері қалыптастырылса, ол өзі қоршаған ортаның кейбір жағымсыз әрекеттеріне қарсы тура алады.

1. Берковец С. *Детская психология*. - М., 1992. - 294 с.
2. Шеръязданова Х.Т. *Психопедагогика реабилитации проблем в развитии детей подросткового возраста*. Вестник «Кайнар» №4, 2004. - 252 с.
3. Шевандрин Н.И. *Социальная психология в образовании*. - М.: Владос, 1995. 518 с.

Резюме

В данной статье рассмотрены взаимоотношение с окружающей средой и личностные индивидуальные особенности детей, которые воспитываются в строгой семье.

Summary

In given article are considered relationship with an environment and personal specific features of children which are brought up in strict family.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ДЕВИАНТТЫ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТАЛДАУ

Г.И. Казахбаева,
А. Алимжан

Білім берудің жаңа жүйесіне сай жас ұрпақ тәрбиесін жан-жақты жақсартуға бағытталған қызмет айырықша маңызға ие екені белгілі. Жас ұрпақ тәрбиесінде көптеген келеңсіздіктерге кезігіп, кеш өкініп, опық жеп жүрген жайымыз бар. Олай болса баланың шәкім-шалыс жүрісін ұсақ-түйек санап, “кейін ер жеткенсін өзі-ақ қояды” деп кейбір ата-аналардың жеке жауапкершілігіне немқұрайлы қарауын бапа тәрбиесіне мән бермеушілік, оның ертеңгі күнін ойламаушылық демесеке лаж жоқ.

Жасөспірімдік шақтағы оқушылар ешкімге тәуелсіз өмір сүруге, өздерінің ақыл-ойын әдегге өздерін қызықтыратын іс-әрекет саласына бағыттайды. Дегенмен, бұл жаста айқын байқалатын ерекшеліктерге тоқталсақ, әсерлену тұрақсыздығы, көңіл-күйінің шұғыл ауытқушылығы, қуанышты күйден жабырқау күйге тез ауысуы болып табылады. Соған қарамай үлкендер жасөспірімнің сыртқы кейпіндегі «кемшіліктері» туралы ескерту жасағанда немесе оның дербестігіне нұқсан келтіргенде, олар бұған қатты ашулануға бейім келеді. Осының нәтижесінде девианттық мінез-құлық қалыптасады.

Жеткіншектік және жасөспірімдік шақ қарапайым шақ емес және неше түрлі қарама-қайшылыққа толы кезең, ата-аналарды алаидататын, уайымға түсіретін күрделі шақ. Аса көп аландататыны: мектепте де отбасында да агрессияның көтеріңкілігі, даудамайдың жоғарылығы, эмоциялық тұрақсыздық, ашықтан ашық наразылық, ата-ананың қамқорлығын қабылдаушылығы, ұялшақтық және жасөспірімдік максимализм [1]. Жеткіншектің мінез-құлқындағы өзгерістер себебін түсіну үшін, оның психологиялық механизмін білу керек. Ата-аналар өздерінің балалары жеткіншек жасқа (11-15) жеткен уақытта күрделі, тіпті кей жағдайда неше түрлі қайшылықтарға кезде-сетінін түсінулері қажет.

Демек, бұл шақ жас ерекшелігінің өзгерістері және дағдарыстарымен сипатталады. Жеткіншектер өздерін отбасының, сыныптың, қоғамның тең құқықты мүшесі, тұлға ретінде сезіне бастайды. Бұл жастардың осы шаққа аса маңызды психологиялық ерекшеліктері. Жеткіншектер бұл шаққа өздерін қоғамдық қарым-қатынастар жүйесінде сезінумен бірге болашаққағы ересек өмірге жоспарлар құра бастайды. Осыған орай, көбінесе тәжірибелері жоктықтың салдарынан аталған жоспарлар нақты емес, яғни көмескі болып келеді, шапалық пен балалық аңғалдықты аңғартады. Бірақ та олар жеткіншек

үшін өте маңызды, оған ересек адамдардың араласуын жақтырмайды, қызға-нады, себебі олар осы қиялмен өмір сүреді. Ата-аналар мен ұстаздар, тіпті балалар үшін маңызды адамдар, жеткіншектердің осы ерекшеліктерін ескермей, ой-пікірлеріне құлақ аспай, олардың қиялдарына элементтері араласуы арқылы, жасөспірімдердің өздеріне деген сенімі мен араларындағы қарым-қатынасын жоғалтып алады. Соңғы кездері жастар тәрбиесіндегі кемшіліктердің кең етек алуын тектен-тек оқиға деп қарауға болмайды. Ол өмір шындығы, бәріміздің ортақ кемшілігіміз. Осы кемшіліктеріміздің нәтижесінде жасөспірімдер арасында девиантты мінез-құлық көптеп кездеседі. Енді, осы ұғымның мәнін түсіндіріп өтелік.

Девиантты мінез-құлық деп әлеуметтік өлшемнен ауытқуды айтады. Оны қоғамда қабылданған өлшемге қарама-қайшы әрекет жүйесі ретінде анықтайды [2].

Жеткіншектік жас дағдарысы, баланың қоғамға өмірдегі кедергілерді жеңуімен аяқталады. (Бұл жолдастарымен және ата-аналарымен қарым-қатынас дағдарыстары, өзіндік сана-сезім дағдарысы - адам өзіндік даралық сезімін иелене бастауы). Бұл жаста бала ересектер қатарына да жатпайды, бірақ та бала болғысы да келмейді. Сондықтан да жеткіншекке ересек адамның тығыз байланысы мен терең өзара түсіністігі аса қажет. Бұл жас төмендегідей жыныстық жетілуімен психикалық есеюімен сипатталады:

- жоғары деңгейдегі сезімталдығы;
- жышауықшылық (әсіресе қыз балаларда);
- ой-қиялы мен іс-әрекеттеріндегі қарама-қайшылық;
- мінез-құлқындағы бүлікшілік.

Ғалымдардың еңбектеріне сүйенетін болсақ, девиантты мінез-құлық екі категорияға бөлінеді:

- 1) бұл психологиялық нормаларынан ауытқуы анық немесе жасырын психопатологиялық болып келетін мінез-құлық;
- 2) қандай да бір қоғамдық және мәдени нормаларды бұзатын әлеуметтік нормаларға қарсы мінез-құлық [2].

Девиантты мінез-құлық - қоғамдағы жалпы мәдени, құқықтық, адамгершілік қасиеттерден ауытқушылықтың жүйесі. Жүріс-тұрыстағы ауытқу екі категорияға бөлінеді:

1. Психикалық денсаулық қалпынан ауытқу немесе жасырын психопатологиялық көріну жүріс-тұрысы.
- 2, Қоғамға қарсы жағамсыз жүріс-тұрыс, яғни қоғамдық және мәдени, құқықтық нормаларды бұзушылық қасиеттері.

Қазіргі таңда кеңестік кезден келе жатқан тәрбиенің осалдығынан белгілі бір себептермен мінез ерекшеліктеріне байланысты “қиын бала” деп аталатын ұғым ескіріп, “девианттық мінез-құлық” деп аталып жүр. Соңғы кездері “қатерлі” деген атау да ұсынылуда. Ендеше, девиантты мінез-құлықты, қиын бала дегеніміз қандай бала және ол қайдан шығады? деген сұраққа жауап беріп көрейік. Қиын бала белгілі бір жұмысы жоқ, жағдайы төмен сәтсіз жанұя немесе жұмыстан қолы тимейтін, баласына қарауға уақыты жоқ, баласына көңіл бөлмейтін, әр түрлі қызмет саласында жұмыс істейтін отбасынан шығады. Осындай әлеуметтік-психологиялық бақылаусыздық, тәрбиедегі немқұрайлылық, қарым-қатынаста назардан тыс қалу балада жалғыздық сезімін тудырып, бала өзін ешкімге керексіз санайды. Сондай-ақ әлеуметтік

жағымды тәжірибенің жоқтығы бала бойында элементану мен құндылық бағытын, әдеп нормаларын, эстетикалық сезімді дамытпайды. Осыдан барып балада үлкенді

сыйламау, ұжымнан шеттелу, өзін қажетсіз сезіну байқалады.

Ғылыми әдебиеттерде осы мәселеге байланысты төрт басғы болжамдар бар:

1. Девиантты мінез-құлық өзін-өзі төмен бағалауға жетелейді. Себебі соған қатысты индивид еріксіз өзінің әрекеттеріне қарсы қоғамның ойларын бөледі.
2. Өзін-өзі бағалауының төмендеуі калыпты емес мінез-құлықтардың өсуі- не әсер етеді: элеуметтік ұйымдарды шетке ысырып, элеуметтік емес ұйым- дардың әрекеттеріне қатысу арқылы жасөспірім өзінің психологиялық деңге- йін құрдастары арасында жоғарылатқысы, мектепте немесе үйде болмаған өзіндік қабылдау әдістерін тапқысы келеді.

3. Делинквенттіліктен басқа да мінез-құлықтардың, жас келген сайын өзге-ретін әсері де болады [3].

Девиантты мінез-құлық жеткіншектік тұлғасын, әдетте төмен элеуметтік деңгейімен сипатталады. Оның жетіспеушіліктері тәрбиелеудің 3 негізгі саласында көрінеді: жанұяда мектепте және өндірісте. Екінші жағынан, жет- кіншекке ерекше саласы көп әсер етеді ол - дала, аула, кері бағыттағы аула топтары.

Балаларда мінез-құлықтың бұзылуы төмендегі себептердің әсерінен көрінеді:

а) биогендік (қолайсыз тұқым қуалаушылық, туган кезіндегі жарақат, кан- дай аурумен ауырғандығы туралы);

ә) психогендік (физиологиялық өсуі және психикалық дамуы арасындағы қарама-қайшылық (3,7,13,17 жас шамасының дағдарысы) талап деңгейінің өсуі мен нақты мүмкіндіктерінің қанағаттануы);

б) социогендік, оның ішінде:

- > отбасының экономикалық сәтсіздігі;
- > балаға отбасының қараусыздығы;
- > ата-ананың жағымсыз үлгілері;
- > балаларына деген артық махаббат;
- > жанұядағы еңбек тәрбиесінің жоқтығы;
- > ұстаз бен оқушылардың арасындағы сенімді қарым-қатынастың жоқтығы.

Мінез-құлықтағы ауытқушылықтар келесі кәсіптерде байқалады:

- > балалардың оқу үлгермеушілігінде;
- > еңбекке, білімге қызығушылығының жоқтығында, бос уақытыш дұрыс ұйымдастырмауында;
- > тәртіпсіздігінде;
- > қоғамдық мінез-құлық нормаларын орындамауында;
- > айналасындағы адамдардың құқығын бұзғандығында;
- > алаңдаушылығы мен қарсы келуінде;
- > жеке тұлғаның еріншектік, өтірік айту, өзімшілдік, дөрекілік қасиеттерінде;
- > себепсіз агрессиясында, мейірімсіздігінде;
- > денсаулыққа зиянды заттарды қолдануында.

Осындай мінез-құлықта кертартпалық жағымсыз жағдайлар мен өмірдегі жүйелі, бір жақтылық әрекет, біртіндеп жиналыш, кейіннен өткір кедергіге әкеледі. Бұл қателікті жоюда педагогтың де қосар үлесі бар. Яғни, педагог өз міндетінде бала бойындағы жақсы қасиетті көре біліп және оны дамыта біл- се, баланың қабілетті екеніне өзін сендіріп, өзінің өмірде орны бар екендігін сезіндіре білсе, унемі пайдалы ақыл-кеңес беріп отырса, баланы қоғамдық іс- терге тарта біліп, сыныптағы оқушылармен қарым-қатынасын бақылап отырса, баланың көзқарасы оңалып, жағымды мінез-құлық қалыптасар еді [4].

Қазіргі кезде білім беру саласындағы психологиялық қызметтің тәжірибе- сінде

мектеп жасындағы балалардың психологиялық саулығы өзекті мәселе. Сондықтан да бала тәрбиесінде оның психологиялық жеке басы ерекшелікте- рін ескеріп отыру қажет. Оқушылардың психологиялық ерекшеліктерін ескермейінше, білім беру саласындағы қызмет ілгері баспайды. Сол себептен жаңашылдықпен қызмет атқаруда тәрбиені ізгілендіру, яғни мейірімді қарым-қатынас орнату, жас ұрпақты адамға тән табиғи, адами сезіммен өзін- өзі бағалауды, өмірді құрметтеуге үйрету керек, сондай- ақ мектеп пен ата- аналар ынтымақтаса жұмыс жүргізсе, балаларға тиісті көңіл бөлсе, оларды тыңдап, айтар ойларымен санаса білсе, келешектің шын жанашыры, елдің арқасүйер ұрпақтары тәрбиеленіп шығары сөзсіз. Сол себептен, тәрбие сала- сында адамды байқағыштық пен байсалдылыққа, зейінділік пен зеректілікке, тапқырлық пен ойланғыштыққа баулып, тәрбиелейтін психология ғылымы- ның орны ерекше.

1. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. - СПб., 2003.
2. Аверин В. Психология детей и подростков. - СПб., 1998.
3. Христофорова В., Айымов Е. Тұлғаның мінез-құлқындағы агрессия себептері және жою жолдары. //Мектептегі психология. №3, 2008.
4. Ауталипова У.И. Психология детско-родительских отношений в конфликте. - Алматы, 2004.

Резюме

В данной статье проведен психолого-педагогический анализ девиантного поведения в подростковом возрасте. Авторами обоснованы социально-психологические факторы формирования девиантного поведения у подростков.

Summary

In this article the psikhological-pedagogical analysis of deviantion behavior at teenage age is opened. In article social and psychological factors of formation of deviantny behavior at teenagers are reasonable.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Г.И. Казахбаева

Основное новообразование в подростковом периоде - чувство взрослости. Основные потребности как у взрослого, но социальный статус остается прежним, он учится, находится на иждивении родителей, лишен ряда гражданских прав, поэтому многие притязания приводят к трудностям.

Чрезмерная раздражительность и склонность к резким перепадам настроения у подростков могут быть результатом того, что в период полового созревания гормон аллопрегнанолаон, обычно служащий естественным транквилизатором при стрессах, не подавляет, а, напротив, усиливает стрессовую реакцию. Так, у девочек-подростков он может вызывать приступы паники.

Рискованным поведением отличаются подростки, по умственному развитию опережающие своих сверстников, так как белое вещество мозга (подкорка), образованное отростками нервных клеток, у них обладает более зрелой и организованной структурой, т.е., по-видимому, слишком быстрое взросление мозга дает побочную реакцию в виде агрессии. Психологические особенности подросткового возраста, когда они резко выражены, получили название «подросткового комплекса», а обусловленные ими нарушения поведения - «пубертатного криза» [1].

Подростковый комплекс включает: перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно. Чувствительность к оценке посторонними своей внешности, способностей, умений сочетается с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость - с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими - с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами - с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование - с бесплодным мудрствованием [49].

В современной западной психиатрической и психологической литературе широкое распространение получила концепция Е.Еrikson о «кризисе идентичности» как о главной особенности подросткового периода [4]. Под «идентичностью» подразумевается определение себя как личности, как индивидуальности. Формирование «идентичности» рассматривается с психоаналитических позиций как результат «распада детского Я» и необходимости синтеза нового «взрослого Я», образования «сверх-Я» и т.п. Самой идентичности, процессу познаний самого себя придается самодовлеющее значение. Именно этот процесс, а не факторы окружающей среды, рассматривается как первоисточник всех трудностей и всех нарушений поведения у подростков.

По мнению G.Nissen, пубертатный криз, кроме «кризиса идентичности», складывается также из «кризиса авторитета» и «сексуального кризиса». Кризис авторитета выводится как следствие «Эдипова комплекса», как «протест против отца». Слабая роль отца в современной семье или его отсутствие в неполных семьях ведет к распространению этого протеста на все авторитеты мира взрослых. Крайним проявлением этого кризиса являются побег из дому и бродяжничество. С кризисом идентичности связываются склонность к психогенным депрессиям и суицидальному поведению, а также эпизоды дереализации и деперсонализации [1].

С позиции современной психологии суть «подросткового комплекса» составляют свойственные этому возрасту определенные психологические особенности, поведенческие модели, специфически-подростковые поведенческие реакции на воздействия окружающей социальной среды. К ним относятся, описанные А.Е. Личко реакции эмансипации, группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби-реакция) и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением [3].

Реакция эмансипации. Эта реакция проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших - родных, учителей, воспитателей, наставников, старшего поколения вообще. Реакция может распространяться на установленные старшими порядки, правила, законы, стандарты их поведения и духовные ценности. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение как личности [24].

Возможно, реакция эмансипации имеет биологические и филогенетические корни,

потому что у высших млекопитающих именно с периода полового созревания начинается борьба за свое место среди сородичей, за определенное положение в иерархической лестнице сложных взаимоотношений в стаде или стае.

У подростков эта реакция разворачивается под действием социально-психологических факторов (чрезмерная опека со стороны старших, мелочный контроль, лишение минимальной самостоятельности и всякой свободы, продолжающееся отношение к подростку как к маленькому ребенку).

Проявления реакции эмансипации весьма разнообразны, может ощущаться в каждодневном поведении подростка, в желании всегда и везде поступать «по-своему», «самостоятельно». Но, даже не сказываясь открыто на поведении, эта реакция получает отражение в результатах психологического исследования, оценивающего отношение здоровых хорошо социально адаптированных подростков к родным, к опеке над собой и наставлениям, к критике и возражениям в свой адрес, к правилам и законам.

У гипертимных подростков реакция эмансипации наиболее проявляется в поступках, у истероидных и шизоидных - в высказываниях. Реакцией эмансипации может быть продиктовано поступление на учебу или на работу обязательно в другом городе, чтобы жить отдельно от родителей. Одной из крайних форм проявления реакции эмансипации являются побеги из дому и бродяжничество, когда они обусловлены желанием «пожить свободной жизнью».

Реакция **группирования со сверстниками**. Дети охотно тянутся к старшим, часто даже предпочитают играть не с ровесниками, а с ними. Подросткам свойственно почти инстинктивное группирование со сверстниками. Подростковые группы проходят через всю историю человечества от первобытного общества и древней Спарты до современных хиппи.

С. Haffter полагает, что распространившиеся в развитых капиталистических странах, начиная с 50-х годов, подростковые «банды», с социологической точки зрения, явление отнюдь не новое, а скорее архаическое [4]. Стремление подростков к группированию со сверстниками, может быть, также имеет какие-то филогенетические корни. У высших млекопитающих, ведущих стадный образ жизни (некоторые виды обезьян, копытных и ластоногих), особи «подросткового возраста» образуют отдельные группы на периферии стада или даже обособляются в отдельные временные стада.

Существуют два типа подростковых групп. Одни отличаются однополым составом (гомосоциальные группировки) с наличием постоянного лидера, довольно жестко фиксированной ролью каждого члена, его твердым местом на иерархической лестнице внутригрупповых взаимоотношений (подчинение одним, помыкание другими). В этих группах есть такие роли, как «адъютант лидера» - обычно физически сильный подросток с невысоким интеллектом, кулаками которого лидер держит группу в повиновении, есть «анти-лидер», стремящийся занять место лидера, есть «шестерка», которым все помыкают. Нередко такая группа обладает «своей территорией», тщательно оберегаемой от вторжения сверстников из других групп, в борьбе с которыми в основном протекает жизнь. Состав групп довольно стабилен, прием новых членов нередко сопряжен с особыми «испытаниями» или ритуалами. Присоединиться к группе без согласия вожака немисливо, тот же оценивает новичка, прежде всего с точки зрения опасности заполучить сильного «антилидера». Обнаруживается склонность к внутригрупповому символизму - условные знаки, свой «язык», свои клички, свои обряды - например, обряд «братания кровью». Подобные группы обычно образуются только из подростков мужского пола [4].

Другой тип подростковых групп - гетеросоциальные, отличается нечетким распределением ролей, отсутствием постоянного лидера - его функцию несут разные члены группы в зависимости от того, чем в данный момент группа занята. Состав группы обычно разнополюсный и нестабильный - одни уходят, другие приходят. Жизнь такой группы минимально регламентирована, нет каких-либо четких требований, удовлетворение которым необходимо для вступления в нее.

Реакцией группирования может быть объяснен известный факт, что подавляющее большинство правонарушений у подростков совершается в группе. В группе сверстников, как правило, начинается также алкоголизация, осуществляется первое знакомство с действием иных токсических веществ. Даже формирование психической зависимости к алкоголю или иным токсическим веществам проходит стадию особой «групповой зависимости» - когда, например, влечение к алкоголю вспыхивает только когда подросток попадает в «свою» группу.

В обстановке спортивного лагеря для подростков с нарушениями поведения быстро складываются спонтанные группы. Лидерства в них обычно добиваются подростки, судя по описанию, с выраженными гипертимными чертами - стеничные, ежеминутно бестрепетно готовые вступить в драку, общительные, активные, во все вмешивающиеся, шумные, легко вскипающие при противоречии или ограничениях. С воспитателями у них быстро устанавливаются враждебные отношения. Реже лидерами становятся истероидные подростки. Но эти не завоевывают власть в борьбе, а, легко улавливая назревающие настроения в коллективе, подделываясь под желания группы, становятся наиболее демонстративными выразителями этих желаний и настроений. В дальнейшем они поддерживают свою власть над группой руками «аdjюганта» - физически сильного, но недалекого подростка, которого умеют «очаровать» и использовать как орудие расправы и запугивания, однако их власть в группе редко бывает продолжительной.

Значение подростковых групп для психиатрии в последнее время все более становится очевидным. По данным А.Е. Личко в условиях закрытого психиатрического отделения для подростков также быстро складываются стихийные группы [2]. И также на лидерство в них претендуют те, кто наделен гипертимными и истероидными чертами, а также эпилептоидные подростки. Истероидам в этих условиях обычно выпадает роль формальных лидеров (старосты палат и т.п.). Подобное лидерство базируется на посредничестве между подростками и персоналом. Неформальное лидерство в условиях круглосуточного совместного пребывания, регламентированного режима, замкнутой системы контактов нередко, в конце-концов, достается не гипертимным, а стеничным шизоидным подросткам. Чрезмерная активность и общительность гипертимов в этих условиях начинают тяготить.

При психопатиях и акцентуациях характера реакция группирования весьма различна в проявлениях в зависимости от типа характера. У гипертимных, неустойчивых и конформных подростков тяга к группированию сильна и постоянна. Циклоидные подростки обнаруживают это стремление в положительной фазе. У истероидов реакция группирования отличается капризной изменчивостью - они тянутся к обществу сверстников и экстравагантность этой группы для них особенно привлекательна [3]. Однако обычно вскоре они заявляют, что «разочаровались» в своих приятелях. На самом же деле это случается, когда группа раскусила их самих - их театральность, лживость, склонность предавать друзей и т.п. Конформные подростки ценят место в привычной группе и боятся его потерять. Для эпилептоида группа представляет ценность, если дает в руки определенную власть и позволяет

извлечь для себя выгоды.

1. *Вартанян М.Е. Современные проблемы психического здоровья: состояние и перспективы //Невропатология и психиатрия, 1989. №10. - С. 3-5.*
2. *Личко А.Е. Типы акцентуации характера и психопатии у подростков. -М., 1999.*
3. *Психиатрическая помощь детям и подросткам за рубежом: достижения, проблемы, перспективы. - М.: НПО «Союзмединформ», 1991.*
4. *Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.*

Түйін

Мақалада жеткіншектік шақтағы психофизиологиялық ерекшеліктер қарастырылған. Аталған мақалада жасөспірімдердің жағымды психологиялық дамуына әсер ететін негізгі факторлар айқындалған.

Summary

In the scientific article psychophysiological features of teenage age are considered. In article psychological factors, which vlyaut on positive development of teenagers are also reasonable.

ДАРЫНДЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

С.А. Тукебаева

Дарынды және ерекше қабілетті балаларды оқытып, тәрбиелеу қазіргі күні өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Бұл — мектепте муталімді, отбасында ата-ананы және дарынды баланың өзін мазалайтын психологиялық ерекше қасиет. Дарынды оқушы тулғаның 4 негізгі аспектілерімен өзара байланыста сипатталады. Олар:

1. Интеллект.
2. Шығармашылық (креативтілік).
3. Мотивация.
4. Тулғаның элеуметтік адаптациясы.

Дарынды бала ерекшеліктерін қалай байқауға болады? Бала өз тулғалық ерекшеліктерін қалай сезінеді? Бұл сұрақтардың жауабын анықтау үшін, дарынды балалардың психологиялық даму ерекшеліктеріне арқылы, жауап беру орынды деп ойлаймыз. Кейбір дарынды балалар отбасында іні, бауырларымен ойнағанда өз ерекшелігін сезінсе, енді бірі мектепте құрдастарымен өзін салыстыру арқылы байқайды. Балалар өз дарынын іс-әрекеттің алуан түрлерінде немесе біреуінде ғана көрсете алады. Тіпті іс-әрекеттің тек бір түрінде ғана дарындылық эралуан аспектіде танылуы мүмкін.

Дарындылық белгілері - бұл дарынды бапаның нақты іс-әрекетінде байқалатын ерекшеліктер және ол бала іс-әрекетінің сипатын бақылау жолымен бағалануы мүмкін.

Ғылыми әдебиеттерде дарынды балалар белгілері әртүрлі параметрлермен сипатталады. Ресей психолог-ғалымдары дарындылық белгілерін түсіндіруде екі аспекті бөліп көрсетеді; инструменталдық және мотивациялық. Біріншісі - іс-әрекет тәсілдерін, екіншісі - баланың қандай да бір іс-әрекетке, сонымен қатар өзінің ісіне деген қатынасын сипаттайды. Балалар дарындылығы белгілерін талдауда американдық ғалымдар мен тәжірибешілер дарындылықты анықтауға мүмкіндік беретін, бір-бірімен тығыз байланыстағы үш параметрге көп көңіл бөледі: танымның озық дамуы, психикалық дамуы, дене күші көрсеткіштері.

Дарынды бала портретін сипаттауға бірнеше тәсілді біріктіріп, осы топтағы балаларды "қарапайым" балалардың арасынан айрықша етіп көрсететін ерекшеліктерді топтастыруға болады. Дарындылықтың сыртқы белгілері сан алуан. Мектепке дейінгі жаста олар сөйлеу мен ойлау қабілетінің жедел дамуында (өз жасымен салыстырғанда екі жасқа ілгері) байқалады. Атап айтқанда, сөйлеу қабілетінің дамуы мынадай ерекшеліктермен сипатталады:

- сөйлеу қабілетінің ерте дамуы (1-1,5 жас);
- күрделі синтаксистік конструкциялар бар бай сөздік қор;
- сұрақ қоя білу;
- сөздік ассоциациялардың ерекшелігі мен жылдамдығы;
- шешендік, өзін-өзі ұстау білу;
- жылдам оқу (минутына 100-2000 сөз). Ойлау қабілеті мынадай қасиеттермен сипатталады:
 - ақыл-ой дамуының деңгейі бойынша (ең алдымен, ақыл-ой рефлексиясы дамуының деңгейі бойынша) дарынды балалар тек өз құрдастарынан ғана емес (шамамен екі жас), ересектерден де асып түседі;
 - мәселені шешуде қалыптан тыс, ешкімге ұқсамайтын, айрықша ойлау қабілетін танытады, жауапты жылдам табады;
 - ақыл-ой операцияларын нақты және тез орындайды;
 - жинақталған білімін қолдана отырып, ақпарат пен тәжірибені топтай біледі.

Дарынды балаларды айрықша оқшауландыратын ерекшеліктер - ақыл-ой еңбегіне бейімділік, жоғары зерттеушілік қабілеті мен танымдық мотивация, білімді, жаңа хабарды ұдайы қабылдауға ұмтылыс, яғни танымдық қажеттілік. Бақылау көрсеткендей, жоғары танымдық қажеттілік баланың өз талпынысымен болады. Дарынды балалар қиын тапсырмаларды күштарлықпен оңай орындайды, дайын жауаптарды ұнатпайды.

Дарындылық белгілерінің ең маңыздылары - оқу бағдарламасын табысты меңгеру және шығармашылық қабілет. Осы ерекшеліктеріне байланысты сұрақтардың, түсініктердің, мәселелердің, күдік-ердің туындауы сияқты тағы басқа белгілер де - дарынды бала сипаты.

Дарынды балапазға, табандышық және үлкен еңбек сүйгіштіктен бірге жүретін сурет салу, музыка, техника және т.б. арнаулы сабақтармен ерте әуестену тән.

Балалар дарындылығының психологиялық аспектілері: жақсы дамыған әділдік сезімінен, негізінен айналасындағылармен әділ қарым-қатынасқа бағытталған жеке құндылықтарымен, көбіне шындыққа сай келмейтін көтеріңкі фантазиямен сипатталады; кейбір дарынды балаларға телепатия, көріп-келдік, жақсы дамыған әзіл-оспақ сезімі тән.

Сондықтан, тек сөзіне қарап, талантты деп дұрыс бола бермейді. Бала қоршаған ортаны зерттеу барысында, нақты нені жасай алатынын, нені істей алмайтынын біледі. Ал, айналадағы адамдар оның істеген ісін түрлі жолмен бағамайды. Бұл кезеңде ол өзін қоршаған адамдардың, ата-анасының өзіне көңіл аударғанын ұнатады. Ата-ана үшін баласының әрекетін бақылап, бағыттап, оқыту көп қиындық жасамайды. Ең қиыны бағалау мен мейірімін реттеу. Дарынды бала тәрбиелейтін ата-ана өзінің мінезін (реакциясын) бақылағаны жөн. Шектен тыс әсірелеу талантты балаға кері әсер етуі мүмкін.

Ұзақ уақыт бойы Батыс пен Шығыс елдерінде балалар дарындылығының әртүрлі түрлері мен ақыл-ойды тексеру тестерін жүргізумен айналысты. Қоғам алынған мәліметтер көмегімен дарынды балаларды ерте кезден анықтауға және арнайы бағдарламалардың және жақсы дайындалған педагогтар көмегімен талантты адамдар

мен данышпандарды «өсіріп шығаруға» болады дегенге сүйенді. Он шақты жылдан кейін бұдан ештеңе шықпайтыны белгілі болды. Неге?

Себебі, кейбір танымал таланттылар мектептік өмірінде тәртіпсіз болды. Мысал: Танымал балалар жазушысы Виталий Валентинович Бланки «Лесная газета» шығарылымында және адамдардың бірнеше буындары өсіп шыққан тірі табиғат туралы әңгімесінде классикалық гимназияның жоғары сыныбы- на өте қиналып жетіп, оқудан бас тартады. Зоологиялық музейдің коллекция сақтаушысы әкесінің айтуы бойынша, Виталий «жеңілтек мінезімен, өте тез жаңа білімдер жинады, егер олар оны қызықтырмаса ол өзіне ол туралы ойлауды және есіне сақтауды қажет етпеді». Әкесі баласын жекеменшік гим- назияға ауыстырды, ол жерде ол әдебиетке қызықты, математика сабағында артқы партада отырып, өлең шығарды.

Неге осылай болады? Тіпті тәжірибелі педагогтардың өздері дарынды балаларды анықтауда қателеседі. Дарынды балаларды айқындау - белгілі бір баланың дамуына талдау жасаумен байланысты ұзақ процесс. Дарындылық- ты жеке бір әдіске сүйене отырып, мысалы тест арқылы анықтай қою мүмкін емес. Дарынды балаларды іздеу - арнайы бағдарламалар бойынша (мектепке дейінгі білім беру жүйесінде) тәрбиелеу барысында, немесе жекелей оқыту үстінде (жалпы білім беретін мектеп жағдайында) аңғаруға болатын, біртін- деп, кезенді түрде іздестіруді қажет ететін процесс.

Баланың дарындылығын бағалауда қателік жіберіп алудан сақ болған дұрыс, өйткені оның көрсеткіштері қиын да эралуан, көп деңгейлі болып келеді.

Осы айтылғандарды ескере отырып, дарынды балаларды айқындаудың мынадай ұсынымдарын атауға болады:

1) баланың мінез-құлқы, іс-әрекетін кешенді бағалау, ол әртүрлі ақпарат көздерін пайдалануға және оның қабілетін кеңірек бағалауға мүмкіндік береді;

2) даму, өзгеру барысында дарындылықты айқындау тәсілі (баланы зерт- теп, зерделеу бір жолғы шара деп қарауға болмайды; оны ұзақ зерттсе, бала- ның мінез- құлқын әртүрлі жағдайда бақылау);

3) болжамдық тәсіл, бұл жолмен баланың жалпы және психикалық даму деңгейін, жалпы және арнайы қабілеттілігінің дамуын, оның дарындылық деңгейін анықтап қоймай, ол сонымен бірге баланың оқуын және дамуын болжамдауға мүмкіндік туғызады;

4) баланың мінез-құлқын оның бейімділігі мен қызығушылығына мей- лінше сай келетін іс-әрекет саласында қарап, талдау (арнайы ұйымдастырыл- ған пәндік- ойын сабақтарға тарту, әртүрлі нысандағы тиісті пәндік қызметке араластыру);

5) тренингтік әдістерді қолдану, сөйтіп, белгілі бір дамушылық ықпал ету, сондай-ақ ол баланың алдындағы психологиялық "кедергілерді" алып тастау;

6) дарынды баланы бағалауға сарапшылар: тиісті пәндік қызмет саласы- ның жоғары білікті мамандарын шақыру (математиктер, филологтар, шах- матшылар, инженерлер т.б.);

7) бала дарындылығы белгілерін оның психологиялық дамуының нақты деңгейіне қатысты ғана емес, сонымен қатар алдағы жақын даму аймағын есепке ала отырып бағалау;

8) психологиялық диагностиканың маңызды эксперименталдық әдістеріне ерекше сүйену қажет, олар баланың мінез-құлқын нақты жағдайда бағалау, атап айтсақ, іс-әрекет қорытындыларын талдау, бақылау, әңгімелесу, мұға- лімдер мен ата- аналардың сарапшылық бағалары, табиғи эксперимент. Пси- хологиялық диагностиканың әдістері айтарлықтай қдың, біліктілікті және арнайы оқуды талап ететінін атап өту керек [3].

Сонымен дарынды балаларды айқындау мәселесі күрделі, арнайы бағдар-лама мен біліктілігі жоғары мамандарды іске тартуды талап етеді. Бірақ бұл дарынды балалармен жұмыстың маңызды, қажетті бір кезеңі.

Қазіргі уақытта республикада дарынды балалармен жұмыс жүргізуде бел-гілі бір ұйымдастырушылық-педагогикалық тәжірибе жинақталған. Көптеген жылдар бойы балалар мен жастар дамуының үздіксіздігін қамтамасыз ететін республикалық арнайы физика-математикалық бағыттағы және қазақ тілі мен әдебиетін тереңдетіп оқытатын мектеп-интернаттар, А.Жұбанов және К.Байсейітова атындағы мамандандырылған музыкалық мектеп-интернаттар, олимпиадалық резервтегі спорттық мектептер, "мектеп-колледж-жоғары оқу орны" оқу кешендері табысты еңбек етуде.

Дарынды балалар мен жастарды айқындау мен оқыту жұмысына республикада жұмыс істейтін жаңа үлгідегі білім беру мекемелері де үлесін қосуда: олар - гимназиялар, лицейлер, гимназияшық және лицейлік сыныптары бар мектептер, білім беру мектептері мен эртүрлі пәндерді тереңдетіп оқытатын сыныптар, авторлық және жеке мектептер.

Дарынды балаларды айқындау пәндік олимпиадалар, білгірлер турнирін, музыкалық және көркемөнер байқаулары мен фестивальдарын, жазғы мектеп лагерлерін, Кіші академия ғылымдарының сессияларын, оқу-шығармашылық конференцияларын дайындау және өткізу кезінде жүзеге асырылады.

Дарындылықты айқындауда, жасырын дарындылық балада нақты көрін-бейді, дарындылықты жасырын қылатын себептер көбінесе ерекше психоло-гиялық бөгеттерге байланысты; бұндай балаларды жылдам психологиялық зерттеумен анықтай алмаймыз. Көп жағдайда бала бойындағы дарындылық нышандарын бақылау келешекте ары қарай расталмайды. Әрбір балалық кез-дегі интеллектінің дәрежесі тек қана жарым-жартылай және уақытша ақыл- ой потенциалы байқалады. Балада байқалған интеллект ерекшеліктері ақыл- ойдың өсуінің алғы шарттары ететін тұрақтылыққа қатысты, ұзақ уақыт сияқты болып көрінеді. Мысалы, жоғарыда айтылғандай жоғары танымдық белсенділік, айрықша әсерлену, санаға ерекше күш түсіріп, кейбір балаларды ерекшелейтін жастық өсумен тығыз байланысты, балалық өміріндегі ерекше-лік - тұтастай жекелік жастығынан көрінеді. Бұнда жеке дәрежесі мен әлсіз-дігі жастық ерекшеліктерімен байқалмауы мүмкін, жастық және жекелік симптоматикасы сәйкес келуі мүмкін.

Уақытша, жастық ерекшеліктер және өзіндік негізгі алғышарттары бар жеке дара қасиет тұтастай дамиды, сіңіседі. Бұл ұзаққа созылған дарындылық белгі-лерін анықтау, жастық ауысуын табу, қалыптасуы толық ашылады, сол триада өзіне тән не болады, соны білдіреді. Дарындылық белгілерін анықтаудың ең қиыны балаларда жекелік жастық кезеңнен бөлінуіне жеткіліксіз [1].

Психологтар баладағы ерекшелікті анықтау үшін көп нәрсе жасай алады, оның ерекше мүмкіндіктері оны зерттеу кезеңінде, бірақ, оның қайсы ерек-шеліктерін сақтауға, дамытуға, өз көмегін көрсетуге, ары жалғастыруға бол-жам жасауға - бұл аз.

Балалар дарындылығын дамытуда оның байқалу жиілігі, сонымен бірге өсу кезеңі өте қиын мәселе болып табылады. Дарындылықтың байқалуына екі түрлі көзқарас бар: "барлық балалар дарынды" және "дарынды балалар өте сирек кездеседі". Психологтар мұндай жағдайда мына бағытты ұсынады: іс-әрекеттің әралуан түрлеріне байланысты елеуетті дарындылық көптеген балаларға тән, ал асқан дарындылықты балалардың аз бөлігі ғана көрсете алады.

Дарынды балалармен жұмыс жүргізгенде баланың өсуіне қарай дарынды-лық нышанының ғайып болу жағдайын ескеру қажет. Сондықтан дарынды деген мәртебе

тағуда аса сәк болу керек, себебі жеткіншектің мамандандырылған оқу орнында білім алу кезінде жанға бататын жағдайлар туындауы мүмкін.

1. *Матюшкин А.М., Сиск Д.А.. Одаренные и талантливые дети. Вопросы психологии. 1988. №4. - С. 88-97.*
2. *Нарыкбаева Л.М. Научно-практическое основы подготовки будущего учителя к работе с одаренными детьми. - Алматы, 2001.*
3. *Лейтес Н. Возрастная одаренность. Семья и школа, №9 1990.*

Резюме

В данной статье рассмотрены психологические особенности развития талантливых детей и подростков. В статье также обоснованы социально-психологические факторы влияющие на формирование творческих способностей детей и подростков

Summary

In this article psychological features of development of talented children and teenagers are considered. In article social and psychological factors influencing formation of creative abilities of children and teenagers are also proved.

ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

НАШАР ЕСТИТІН БАЛАЛАРҒА АРНАЛҒАН МЕКТЕПТЕ МАТЕМАТИКА ПӘНІНЕН ОҚУ МАТЕРИАЛДАРЫ ДАРАЛАУ ЖӘНЕ ОҚЫТУДЫ ДЕРБЕСТЕНДІРУ

Г.Қ. Жантурина

«Қазақстан-2030» атты еліміздің стратегиялық бағдарламасында ең негізділерінің бірі-жоғары интеллектуалды жастарды жан-жақтылыққа тәрбиелеу, олардың потенциалдық деңгейінің көтерілуіне үлес қосу.

Бүгінгі таңда жас ұрпаққа әрбір жеке пәндерді тиімді ұғындырудың жолы- жаңа технология негіздерін пайдалану болып табылады. Сондай педагогикалық технологияның бірі-оқушының да, мұғалімнің де белсенді шығармашылық қызметін дамытатын профессор Ж.А. Қараевтың «Саралап, деңгейлеп оқыту»технологиясы.

Деңгейлеп оқыту технологиясы Ресей мамандары В.Б. Сухова, С.А. Зыкова Н.Ф. Слезина зерттеулерінде толық қамтылған. Осы ғалымдардың іс-тәжірбелеріне сүйеніп, олардың методикалық әдіс-тәсілдерін негізге ала отырып,

Ж.Қараевтың технологиясын өз сабақтарымызға енгізіп келеміз. Бұл технологияны қолдану мақсатымыз-нашар еститін оқушылармен математика пәнін оқытуда оқу материалын даралау және оқытуды дербестендіру, оқушының оның қабілеті мен мүмкіндік деңгейіне қарай оқыту; оқушылардың білім- білімге деген сенімі мен пәнге қызығушылығын арттыру.

Деңгейлеп оқыту әр оқушыға өз мүмкіндіктерін барынша пайдалана отырып, білім алуына жағдай жасайды. Деңгейлеп оқыту әр түрлі категориялардағы балаларға бірдей зейін аударып, олармен саралап жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Әр деңгейдің өз бағалануы бар, білім берудегі демократиялық критерийлер сақталуы керек. Сондықтан, біздің басты міндетіміз - әрбір оқушының өз мүмкіндігін, қабілетін және икемдігін көрсетуіне жағдай жасау.

Нашар еститін балаларға арналған мектептегі оқу материалының орташа үлгерімді оқушыларға арналған деңгейі,оны баяндау қарқыны математиканы меңгеру қарқыны баяу немесе оған қабілетті оқушылардың танымдық мүмкіндіктеріне сай келе

бермейді. Себебі, үлгерімі төмен оқушылар қиындыққа ұшыраса қабілетті оқушылар өз мүмкіндіктерінен төмен қызмет етеді,

Оқушылардың дербес ерекшеліктерін ескеру үлгерімі төмен оқушыларға көмектесудің жүйесін жасауды және олардың білім, іскерлік және машықта-рыш бағдарлама талаптарына сай көтеруді көздейді. Оқу материалдарын дара-лау сынып-сабақ түрінде қолданылуы мен қиындығына, дидактикалық мате-риалдардың нысаналы жүйесі мен әр топтағы оқушылардың жеке ерекшелік-теріне қарай методикалық тәсілдері пайдапану арқылы жүзеге асырылады.

Денгейлеп оқыту технологиясы тиімді де нәтижелі болуы үшін сынып оқушыларын:

- а) жеке тұлға ерекшеліктеріне;
- ә) есте сақтау қабілетінің ерекшеліктеріне;
- б) психологиялық даму ерекшеліктеріне;
- в) пән бойынша білімді игеру денгейіне;
- г) есту қабілеттеріне қарай үш топқа бөлдік.

1- топ — оқуда алға басу қарқыны жоғары оқушылар. Бұл оқушылар мұға-лімнің түсіндірумен қабылданған жаңа ақпараттарды пайдалана отырып, тап-сырмаларды өз беттерімен орындайды. Есте сақтау қабілеттері жоғары, тип-тік есептерді шығарудың жалпы үлгілерін бір рет түсіндіргеннен менгеріп алады, күрделендірілген есептердің шешімін таба біледі.

2- топ - оқуда алға басу қарқыны орташа оқушылар. Бұл оқушылар жаңа материалды оңай менгереді, типтік есептерді шығару әдістерін 2-3 мысалды қарастырғаннан кейін өз беттерінше шығара алады, өзгерген және күрделенді-рілген есептердің шешімін мұғалімнің құсқауына сүйеніп табады.

3- топ — алға басу қарқыны төмен оқушылар. Бұл оқушылар жаңа материалды игеруге ұзақ уақыт жаттығу арқылы қол жеткізеді; есте сақтау қабілеттері төмен болғандықтан есептің шығару жолдарын ұмыттып қалады, көп жағдай-да қосымша түсіндіруге мұқтаж; үнемі мұғалімнің көмегін қажет етеді, күр-делендірілген есептердің шешімін өз бетінше табу қабілеті байқалмайды.

Осы үш топқа жатқызуға болатын оқушылар әрбір сыныптан дерлік табы-латындықтан, декгейлеп оқыту тәсілінсіз математиканы менгерту мүмкін емес деуге болады.

Оқушылардың жеке ерекшеліктері сабақтың сұрақ беру, кіріспе әңгіме, оқыған материалды тиянақтау т.б. сатыларында ескеріледі. Мысалы, үлгерімі жақсы оқушыларға берілген сұраққа тікелей жауап беру талап етілсе, үлгері-мі орташа оқушыларға ойланып, қажетті есептеулер жасауға, суреттерін салуға уақыт беріледі, ал үлгерімі төмен оқушыларға нақты сұрақтардың тізі-мі, жауап берудің үлгісі ұсынылады. Сабақта сұраған кезде ширақ, қол кете-ріп отыратын оқушылармен қоса, жауап беруден жасқанатындарға да үнемі көңіл аударып, дұрыс жауап берген жағдайда көтермелеп, мадақтап отыру олардың сенімін, ынтасын арттырады.

Жаңа материалды өткенде қолданылатын негізгі білімді ұдайы жаңғырту-дың маңызы зор. Мысалы, топтама бойынша негізгі білімді төмендегіше даралауға болады.

Әрбір топтамада екі тапсырмадан берілген.

1 -топтың тапсырмасы.

1. Негізгі алгебралық тепе-тендіктерді жаза білу, олардың қолданылуына мысалдар келтіру.

2. Екі санның айырмасының кубын көбейткіштерге жіктеу арқылы теңдеу-лер шешу. Мұнда оқушылар негізгі алгебралық тепе-тендіктерді жатқа білу-лері керек, олардың қолданылуына өз беттерінше мысалдар ойлап, шығара білулері керек.

2- топтың тапсырмасы.

1. Екі санның қосындысының немесе айырмасының кубын көбейткіштерге жіктеуде бір немесе екі мүшесі жазылмайды, орнына сұрақ белгісі қойылады. Оқушылар сол мүшені дұрыс тауып, теңдікті толықтырулары керек.

2. Екі санның квадратының айырмасын көбейткіштерге жіктеу арқылы берілген бөлшек теңдеулер шешу.

Мұнда оқушылар екі санның қосындысы мен айырмасының кубын табу ережесін естеріне түсіріп, сол бойынша формуланы жазу керек.

3- топтың тапсырмасы.

1. Екі санның қосындысы мен айырмасының формуласын жаза білу.

2. Екі санның квадратының айырмасын көбейткіштерге жіктеу арқылы теңдеу шешу.

Мұнда оқушылар дайын формула бойынша теңдеу шешу білулері керек.

Бұл тапсырмаларды орындау барысында оқушылар өз беттерімен жұмыс істеуге дағдыланды, ойлау, есте сақтау қабілеттері артып, білімге құлдар- лықтары ояны, өз ойларын толық жеткізе алатын болды.

Нашар еститін оқушылардың ойлау қызметін жандандыру есеп шығару арқылы жүзеге асады. Сондықтан есеп шығаруды дербестендірудің маңызы зор. Оқушылардың өздігінен шығаратын есептерін дербестендірудің мақсаты - оқушылардың математикалық даярлығы мен қабілеттерін ескере отырып, олардың жеке мүмкіндіктеріне қарай деңгейі әр түрлі есептер шығарту. Есептер профессор Ж.Қараевтың тұжырымдамасы негізінде жасақталып, саралап оқытудағы педагогикалық технологияның арнаулы талаптары бойынша дайындалды. Әр тақырып бойынша құрастырылған деңгейлік тапсырмалар оқушыны ойлау, көз алдына елестету мен есте сақтау қабілетін білімге қызығушылығы мен белсенділігін дамыту дағдыларымен қамтамасыз етеді. Мұнда баяу қабылдайтын, үлгерімі төмен оқушылар шамасы келетін қарапайым есептерді шығарып, өз мүмкіндіктеріне сенім ұялатса, үлгерімі жақсы оқушылар неғұрлым күрделі есептерді шығарып, қабілеттерін шынайы түсті. Мысалы, «Сызықтық теңсіздіктер» тақырыбына есептер шығаруды қарастырайық.

1-ші топқа күрделірек теңсіздіктерді шешуге есептер, 2-ші топқа теңсіздіктер дұрыс болатын айнымалының барлық мәндерін жазу, 3-ші топқа теңсіздіктерді координаталық түзде кескіндеуді тапсыруға болады. Бұл есептерді шығару барысында оқушылар өз деңгейлеріне сәйкес тақырып бойынша мерген білімдері мен біліктіліктерін өз беттерінше қолдана алатын болды, олардың сәтсіздік, қорқыныш, мазасыздық сезімдері жойылды. Оқушылардың өз бетімен жұмыс істеуі тиімділікке, ұстамдылыққа тәрбиелеп, олардың жауапкершіліктерін арттырды.

Оқу материалын қорытындылап, бір жүйеге келтіру іскерлігін қалыптастыру үшін, күрделілігі әр алуан кестелер мен сызбалар түріндегі тапсырмалар береміз. Мысалы, «Квадрат теңдеу түбірлерінің қасиеттері» тақырыбы бойынша үлгерімі төмен оқушыларға дайын кестені толтыруды, үлгерімі орташа оқушыларға кестені құруды, ал үлгерімі жақсы оқушыларға кестені құрып, толтыруды тапсыруға болады.

Деңгейлеп оқыту біздің оқушылар үшін өте тиімді. Деңгейлеп оқытуда:

- сыныптағы барлық оқушы жұмыспен қамтамасыз етіледі және әр оқушының белсенділігі оянады;
- әр оқушы өзіне тән қарқынмен өз білімінің деңгейінде жұмыс жүргізеді;
- оқушының өз бетімен жұмыс істеуі тиімділікке, тәсілділікке, ұстам-

дылыққа тәрбиелеп, жауапкершілігін оятады;

- жауапкершілікті сезіне отырып, оқушы ізденімділігі мен шығармашылығының шындалуын тәрбиелейді.

Нашар есугін оқушылармен деңгейлеп оқыту технологиясын сабаққа қолдану жақсы нәтижелерін көрсетті. Оқушының ойлауын, есте сақтауын, ынта-сын, белсенділігін, дағдысын, білім сапасын деңгейлік тапсырмалар жүйесімен оқушының қабілетіне, ынтасына сәйкес жоғары сатыға көтерілуге мүмкіндік берді. Үлгерімі жақсы оқушылар өздерінің қабілеті мен ікемділігін бекіте түссе, үлгерімі төмен оқушылар оқуға ниет білдіріп, сенімсіздіктен арылды, олар тоқсан аяғында жақсы көрсеткіштерге жетті.

Оқушылардың, математика пәніне қызығушылығы, өз беттерімен жұмыс жасауға ынтасы артты, сөздік қорларын математикалық атаулармен толықтырды.

Қорыта айтқанда, тиімді де орынды пайдаланған оқыту технологиясының бірі - деңгейлеп оқыту - сапалық білім негізі бола алады.

1. *Программа специальных образовательных школ. - М., 2003.*
2. *Сухова И.В. Обучение математике в 5-8 классах школ для глухих. - М., 1986.*
3. *Караев Ж.А. Даралап, деңгейлеп оқыту технологиясы. -2003.*

Резюме

В статье рассматриваются вопросы индивидуализации учебного материала по математике в условиях уровневого подхода обучения слабослышащих учащихся.

Summary

The article questions individualization of educational material in mathematics in terms of level of training approach of hearing-impaired students.

СЫН ЖӘНЕ БИБЛИОГРАФИЯ КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ЦЕННОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ Т.М. Шалгинбаев

В последние годы в республике развивается сеть специальных образовательных организаций для детей с различными отклонениями в развитии с казахским языком обучения, в том числе для детей с нарушениями речи. Коррекция речевых нарушений может быть успешной при условии совершенствования качества профессиональной подготовки логопедов и при наличии соответствующих учебно-методических материалов.

Обеспечение студентов-дефектологов специальной литературой на родном языке - одна из острых проблем высшей школы Казахстана. И решается эта задача пока ещё весьма неудовлетворительно. Поэтому представляется своевременным выход учебника «Логопедия» (Алматы, 2011), подготовленного под руководством профессора кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая Омирбековой К.К.

Учебник составлен с учетом современных достижений в области теории и практики логопедии, специальной педагогики. Учтены современные тенденции методической подготовки студентов-дефектологов, которые находят отражение в содержании учебного материала, в структуре и характере задания для самостоятельной работы студентов.

В первом разделе «Теоретические основы логопедии» (Логопедияның теориялық негіздері) наряду с общепринятыми задачами логопедии, как науки, рассматриваются

и актуальные задачи логопедической науки Казахстана что особенно важно для более глубокого изучения отдельных аспектов речи детей-казахов, для выполнения курсовых, дипломных, магистерских работ.

Во втором разделе рассматриваются виды речевых нарушениях и пути коррекции. Заслуживает внимание подробное описание различных видов речевых расстройств, современные тенденции коррекционной работы при дизартрии, заикании, нарушениях письменной речи и др.

Представляет особый интерес материалы разделы «Дислалия». Достоинством публикуемых материалов является то, что в них описаны артикуляция и характеристика специфических звуков казахского языка, приводятся результаты собственных исследований профессора Омирбековой К.К. посвященные изучению фонетической стороны речи детей казахов и разработанные авторами способы коррекции отдельных звуков.

Третий раздел учебника посвящен организации логопедической работы с детьми различными отклонениями в развитии. В нем освещаются особенности речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР), с нарушениями зрения, слуха, интеллекта. Авторы не ограничиваются изложением основных характеристик речи детей с ограниченными возможностями (ОВ), имеющихся в специальной учебно-методической литературе. В этом разделе впервые представлены результаты исследования казахстанских авторов (К.Б. Бекгаевой,

А.Н. Аугаевой, Г.С. Оразаевой, Г.А. Абаевой, Г.Н. Тулебиевой, Г.Б. Ибатовой и др.), направленные на изучения и формирование речи у различных категории детей казахов с особыми образовательными потребностями. Эти материалы позволяют более эффективно организовать коррекционную работу.

В четвертом разделе учебника на основе нормативно-правовых документов описана современная система оказания логопедической помощи в РК и основные направления логопедической работы в различных образовательных организациях.

В пятом разделе учебника предоставлены задания для самостоятельной работы студентов. Разработанные авторами различные виды задания (тесты, педагогические задачи, таблицы и др.) по основными видам речевой патологии. Задания направлены на систематизацию, уточнения и закрепления теоретических знания и формирование практических навыков по предмету.

Композиционное построение учебника соответствует современным требованиям кредитной формы обучения. После каждой темы предусмотрены вопросы для самоконтроля, список литературы, в конце учебника дается глоссарий.

Учебник имеет значительную ценность для студентов дефектологических отделений, логопедов и практических работников специальных образовательных организации.

**ХАБАРЛАМА
ХРОНИКА**

СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ ВЕРЫ ГЕОРГИЕВНЫ ПЕТРОВОЙ



На 90 году ушла из жизни ведущий специалист в области коррекционной психологии, видный ученый-дефектолог, доктор психологических наук, профессор Вера Георгиевна Петрова.

Вся жизнь этого замечательного человека - пример беззаветной преданности делу, которому она служила на протяжении всей жизни.

В 1946 г., еще будучи студенткой МГУ, В.Г. Петрова работала воспитателем в школе глухих при Институте дефектологии АПН СССР. Окончив в 1947 г. университет, она поступает в аспирантуру Института дефектологии, где под руководством профессора Л.В. Занкова проводит экспериментально-психологическое изучение особенностей словесной памяти глухих школьников. В 1950 г. В.Г. Петрова становится научным сотрудником института, а в 1951 г. успешно защищает кандидатскую диссертацию. С 1973 г. В.Г. Петрова - бессменно руководила лабораторией олигофренопсихологии Института дефектологии АПН СССР.

Значительная часть работ В.Г. Петровой, посвящена проблемам мышления, речи и деятельности умственно отсталых детей. Ею показаны закономерности развития различных видов психической деятельности умственно отсталых детей в условиях коррекционно-направленного обучения, осуществляемого во вспомогательной школе. Большое внимания в работах уделено роли мотивационной стороны учебной деятельности учащихся, выявлению потенциальных возможностей их умственного развития. Весьма значим вклад

В.Г. Петровой в разработку новых методов коррекции недостатков познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы.

Перу В.Г. Петровой принадлежат труды: «Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов», «Развитие речи учащихся вспомогательной школы», «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы», «Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе», «Обучение учащихся I-IV классов вспомогательной школы» и др.

Труды В.Г. Петровой широко известны, переведены и опубликованы за рубежом. Существенно обогащая одно из важных направлений психологической науки - коррекционную психологию, они имеют в то же время ярко выраженную практическую направленность - на совершенствование обучения умственно отсталых школьников.

В.Г. Петрова проводила большую работу по внедрению психологических знаний в практику педагогической работы с умственно отсталыми детьми. Она вела большую работу, регулярно читая лекции по специальной психологии на курсах повышения квалификации учителей вспомогательных школ, на дефектологических факультетах педагогических институтов.

В.Г. Петрова оказала существенную помощь период становления и развития дефектологического образования в Казахстане. Она неоднократно читала лекции студентами преподавателям дефектологического факультета КазПИ им. Абая.

В.Г. Петрова руководила исследованиями аспирантов и соискателей. Более 60 молодых ученых подготовила и защитили кандидатские и докторские диссертации под ее руководством. Многие из них успешно трудятся в области дефектологии в разных странах (в Латвии, Литве, Белоруси, Молдове, Грузии, Казахстане, Киргизстане, Узбекистане, на Украине, Во Вьетнаме, Перу, Сирии), а свыше 15 ее учеников в настоящее время работают в Казахстане.

В.Г. Петровой свойственны научная принципиальность, высокая требовательность к себе, чуткое отношение к людям, доброта, неиссякаемая энергия. Все эти качества, несомненно, вызывают глубокое уважение и любовь к ней. Мы навсегда сохраним о ней добрую, светлую память.

ЛУЦКИНА РАИСА КУЗЬМИНИЧНА



(к 80 летию со дня рождения)

Исполнилось 80 лет одной из ведущих дефектологов Луцкиной Раисе Кузьминичне - кандидат психологических наук, профессор, родилась 10 января 1932 года в селе Ново-Михайловка Алтайского края.

В 1953 году с отличием окончила Барнаульский Государственный педагогический институт по специальности - учитель истории средней школы. В 1968 году с отличием окончила Московский Государственный заочный педагогический институт по специальности - «Дефектология». Обучалась в годичной аспирантуре НИИ дефектологии АПН СССР, после чего блестяще защитила кандидатскую диссертацию по специальности «Коррекционная психология» -190010.

С 1977 года работала в Иркутском педагогическом институте старшим преподавателем, и.о. доцента кафедры специальной педагогики и психологии.

В связи с открытием первого в Средней Азии и Казахстане дефектологического факультета в КазПИ имени Абая Луцкина Р.К. была приглашена для руководства кафедрой логопедии.

С 1980 года началась активная планомерная работа по развитию первой в Казахстане кафедры логопедии и психопатологии под руководством Р.К. Луцкиной. За короткий промежуток времени на кафедре ею была создан богатый методический фонд, включающий магнитофонные записи дефектной речи детей с разными видами

речевой патологии, видеофрагменты и видеоуроки, аудиозаписи сокращенных текстов лекций для студентов заочного отделения и т.д. Этот материал широко использовался в учебном процессе института.

Впервые в КазПИ имени Абая, благодаря творческой инициативе, ответственности, высокому профессионализму и эрудиции профессора Луцкиной Р.К., научно-исследовательская работа студентов приобрела массовой и творческой характер. Традиционным стал День науки и использованием разнообразных форм и методов научной работы студентов и преподавателей института. Студенты КазПИ имени Абая и неоднократно были победителями республиканских и Всесоюзных научных конференций и конкурсов, результаты их исследований публиковались в центральных журналах («Дефектология», «Высшая школа» и др.).

Профессор Р.К. Луцкина - талантливый исследователь, автор более 200 научных трудов, в том числе монографий, учебных, учебно-методических пособий, учебно-методических комплексов, программ, методических рекомендаций, статей, тезисов, опубликованных в Казахстане и за рубежом.

Луцкина Р.К. принципиальная, требовательная, справедливая, уважительно относится к детям и ко всем окружающим, ее отличает умение работать с учащимися, молодежью, коллегами, родителями, с высокой степенью самоотдачи.

Профессор Луцкина Раиса Кузьминична награждена Знаком «Отличник народного просвещения» и «Отличник народного образования СССР», удостоена медали «Ветеран труда», юбилейной медали к 65-летию победы как участник трудового фронта.

Сердечно поздравляем уважаемую Р.К. Луцкину с юбилеем, желаем здоровья и многих лет дальнейшей активной деятельности.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

1. Мовкебаева З.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының профессоры, п.ғ.д.
2. Бекатаева К.Б. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының профессоры, п.ғ.к.
3. Өмірбекова Қ.Қ. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының профессоры, п.ғ.к.
4. Коржова Г.М. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының профессоры, п.ғ.к.
5. Аутаева А.Н - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының психол.ғ.к., доцент.
6. Шалгимбаев Т.М. — №7 Зиятында ауытқушылығы бар балапарға арналған көмекші мектеп-интернатының директоры, психол.ғ.к.
7. Абаева Г.А - Қазақ қыздар мемлекеттік педагогикалық университетінің «Әлеуметтік және арнайы педагогика» кафедрасының меңгерушісі, п.ғ.к., доцент.
8. Оразаева Г.С. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының доценті, п.ғ.к.
9. Тыныбаева Л.М. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы.
- Ю.Тулєбиева Т.Н. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы.
- И.Ибатова Г.Б. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы
12. Даурамбекова А.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы.
13. Жақанбаева Б.Б. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының магистр оқытушысы.
14. Бұтабаева Л.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының магистрі.
15. Маслин О. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты.
16. Смакова А.С. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты.
17. Мукажанова Э.Т - Қазақ қыздар мемлекеттік педагогикалық университетінің 2 курс магистранты.
18. Яхьярова Г — Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты.
19. Куйкабаева - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты.
20. Салтаков, Д.Т-Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 4 курс студенті.
21. Ким И.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты.
22. Смагулова А.Т. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты.
23. Ботбаева С.К. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты.
24. Кожаметов Д.С. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының оқытушысы.
25. Ингайбекова Т.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының магистр оқытушысы.

26. Қыстаубаева Ә.Қ. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 4 курс студенті.
27. Қисықова Ә.Н. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің жалпы және колданбалы психология кафедрасының магистр оқытушысы.

28. Қазақбаева Г.И. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің алдын-ал суицидология-сының ғылыми техникалық зертханасы-ның ғылым бойынша инспекторы.
29. Алимжан А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің алдын-ал суицидологиясы-ның ғылыми техникалық зертханасының ғылым бойынша инспекторы.
30. Адамова Д.Т. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты.
31. Асубаева Д.Г. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты.
32. Бисембаева А.М. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты.
33. Жантурина Г.Қ. - Талдықорған қапасындағы нашар еститін және санырау балаларға арналған мектеп-интернатының математика пәні мұғалімі.
34. Тукебаева С.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің жалпы және колданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы.
35. Байдосова Д.К. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы.
36. Кайбұддаева М. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 4 курс студенті.
37. Есниязова Ж. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 4 курс студенті.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Мовкебаева З.А. - д.п.н., и.о. профессора кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
2. Бекатаева К.Б. - к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
3. Омирбекова К.К. - к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
4. Коржова Г.М. - к.п.н., профессора кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
5. Аутаева А.Н. - к.психол.н., доцент кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
6. Шалгимбаев Т.М. - к.психол.н., директор спец. (корр.) школы интерната №7 для детей с нарушениями интеллекта.
7. Абаева Г.А. - к.п.н., доцент, зав.кафедрой социальной и специальной педагогики КазГосЖенПУ.
8. Оразасва Г.С. - к.п.н., доцент кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
9. Түлебисева Т.Н. - ст.преподаватель кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
- Ю.Ибатова Г.Б. — ст.преподаватель кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
- П.Тыныбаева Ж.М. - ст.преподаватель кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
12. Даурамбекова А.А. - ст.преподаватель кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
13. Жақанбаева Б.Б. — магистр, преподаватель кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
14. Бутабаева Л.А. - магистр кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
15. Маслин О. — магистрантка 1 курса КазНПУ имени Абая.
16. Смакова А.С. - магистрантка 2 курса КазНПУ имени Абая.
17. Мукажанова Э.Т. - магистрантка 2 курса КазГосЖенПУ.
18. Яхьярова Г. - магистрантка 1 курса КазНПУ имени Абая.

19. **Куйкабаева** - магистрантка 2 курса КазНПУ имени Абая.
20. **Салтақов, Д.Т.** - студент 4 курса КазНПУ имени Абая.
21. **Ким И.А.** - магистрантка 2 курса КазНПУ имени Абая.
22. **Смағұлова А.Т.** - магистрантка 2 курса КазНПУ имени Абая.
23. **Ботбаева С.К.** - магистрантка 1 курса КазНПУ имени Абая.
24. **Кожаметов Д.С.** - преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ имени Абая.
25. **Ингайбекова Т.А.** — магистр, преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ имени Абая.
26. **Қыстаубаева А.Қ.** - студент 4 курса КазНПУ имени Абая.
27. **Қисықова Ә.Н.** - магистр, преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ имени Абая.
28. **Қазакбаева Г.И.** - по научной работе инспектор научно-технической лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ имени Абая.
29. **Алимжан А.** — по научной работе инспектор научно-технической лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ имени Абая.
30. **Адамова Д.Т.** - магистрантка 2 курса КазНПУ имени Абая.
31. **Асубаева Д.Г.** - магистрантка 1 курса КазНПУ имени Абая.
32. **Бисембаева А.М.** - магистрантка 1 курса КазНПУ имени Абая.
33. **Жантурина Г.Қ.** - преподаватель областная специализированная школа-интернат для детей с нарушением слуха.
34. **Тукебаева С.А.** - ст.преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая.
35. **Байдосова Д.К.** - ст.преподаватель кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
36. **Кайбулдаева М.** - студентка 4 курса КазНПУ имени Абая.
37. **Есниязова Ж.** - студентка 4 курса КазНПУ имени Абая.

С о д е р ж а н и е

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)

Адамова Д.Т., Мовкебаева З.А. Состояние тонкой моторики руки у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе усвоения навыков письма.....	5
Қисықова Ә.Н. Отбасындағы қарым-қатынас және оның бала дамуына тигізетін ықпалы	10
Өмірбекова Қ.Қ., Есниязова Ж.Р. Дизартрияның көмескі түріндегі балалардың моторлық сферасының, ерекшеліктері.....	15
Ибатова Г.Б., Қыстаубаева Қ.Ә. Мүмкіншілігі шектеулі балалардың сөздік қорының ерекшеліктерінің арнайы әдебиеттерде қарастырылуы. 17 Даурамбекова А.А., Жаканбаева Б.Б. Ерте жастағы баланың даму ерекшеліктерінің жалпы сипаттамасы	21
Тулебиева Т.Н. Жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қалпы.....	25
Байдосова Д.Қ. Балалардың омыртқа кисаюлары және олардың түрлері	29

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мовкебаева З.А. Роль высших

учебных заведений в модернизации процесса образования лиц с ограниченными возможностями в развитии	34
Мукажанова Э.Т., Абаева Г.А. Инклюзивтік білім беру жүйесіне қоғамның көзқарасы	39
Оразаева Г.С. Создание безбарьерной среды как условие инклюзивного образования	43
Ботбаева С.К., Мовкебаева З.А. Мүмкіндігі шектеулі тулғаларға кәсіби білім берудің нормативтік-құқықдық негіздері	47
Асубаева Д.Г., Коржова Г.М. Включение родителей детей с аутизмом в коррекционный процесс	52
Аутаева А.Н., Бутатабева Л.А. Есту қабілеті зақымдалған және кохлеарлы имплантталған балаларды инклюзиялық білім беру жүйесіне ендірудің тиімді үлгілері	56
Бисембаева А.М. Инновации в специальном образовании	61
МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ	
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ С ОВ Муминова Л.Р. Формирования лексики у детей с общим	
недоразвитием речи	66
Бектаева К.Б. Арнайы мектепте оқушыларды грамматикалық талдауға үйрету	69
Маслич О., Коржова Г.М. Трудности формирования словаря дошкольников с ОНР и некоторые пути их преодоления	72
Даурамбекова А.А. Есту қабілеттері зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуда ұлттық ойындарды қолдану	79
Салтаков Д.Т. Көмекші мектепте саяхат сабақтарыш ұйымдастырудың маңыздылығы	84
Яхьярова Г., Коржова Г.М. Диалог как средство развития коммуникативной деятельности детей с нарушением слуха	88
Тыныбаева Л.М. Бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтілік дағдыларын қалыптастыруда этнопедагогика материалдарыш пайдалану	92
Өмірбекова Қ.Қ., Қайбұлдаева М.С. Жалпы сөйлеу тілі дамуының II- деңгейіндегі балалармен логопедиялық жұмысты ұйымдастырудың негізгі қағидалары	97
Куйкабаева К.Б., Коржова Г.М. К вопросу о предпосылках овладения письмом и чтением	100
ОҚЫТУМЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ Ким И.А.,	
Коржова Г.М. К вопросу о сущности понятия «мотивация»	104
Смакова А.С., Мовкебаева З.А. Особенности саморегуляции у детей с нарушением интеллекта в младшем школьном возрасте	108
Смагулова А.Т., Мовкебаева З.А. Применение элементов арт-терапии в развитии личности детей с ограниченными возможностями	112
Қожахметов Д.С., Ингайбекова Т.А. Отбасы тәрбиесінде катал қатынасты бастан өткерген балалардың психологиялық ерекшеліктері	117

Казихбаева Г.И., Алимжан А. Жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқын психологиялық-педагогикалық талдау	121
Казихбаева Г.И. Психофизиологические особенности подросткового возраста	124
Туксебаева С.А. Дарынды балалардың психологиялық даму ерекшеліктері	129

ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСШЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Жантурина Г.Қ. Нашар еститін балаларға арналған мектепте математика пәнінен оқу материалдарды даралау және оқытуды дербестендіру	134
---	-----

СЫН ЖӘНЕ БИБЛИОГРАФИЯ КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Шалгинбаев Т.М. Ценное пособие для студентов..... 138

ХАБАРЛАМА ХРОНИКА

Светлой памяти Веры Георгиевны Петровой 140

Луцкина Раиса Кузьминичина 141

АВТОРЛАР НАҒАРЫНА!

Хабаршының «Арнайы педагогика» сериясына қабылданатын мақаланың көлемі 4-5 бет немесе одан да кәп.

Ғылыми мақалаға қойылатын талаптар.

Мақала құрылымдарының орналасу реті:

Барлық авторлардың толық аты-жөні;

Әрбір автордың қызмет ететін мекемесінің толық атауы, елі, қаласы;

Ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі;

Электрондық поштасының мекен-жайы;

Байланыс телефоны;

Мақаланың тақырыбы;

Орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шет елдік авторлардың мақалаларының түйндемелері орыс және ағылшын тілдерінде);

Мақала мәтіні -Word-ға, шрифті - Times New Roman, кегль-14, аралығы-1, үстіңгі және астыңғы жақтары - 2,5 см, сол жағы - 3 см, оң жағы - 1,5. Кесте, сызба, сурет анық болуы керек;

Әдебиеттер тізімі.

Барлық мәселелер талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі керек. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдай отырып шешеді. Авторға мақаланың қолжазбасы қайтарылмайды. Редакция авторларымен келіспей ақ мақаланы іріктеу, тақырыптарды өзгерту, мақалалардың мәтіндерін қысқарту мен оларға қажетті стилистикалық түзетулер енгізу құқығын өзінде қалдырады. Фактілердің дәлелдігі үшін жарияланып отырған мақалалардың авторлары жауапты.

Мақаланың басылу бағасы 3,500 теңге, төлем ақы Хабаршының «Арнайы педагогика» сериясына «Мақала үшін төлем» депуниверситеттің мына есеп шотына аударылады: «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет!» ШЖКРМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ1785600000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚАҚФ. Алматы қаласы БСК КСЖВКЗКХ.

Мақала мәтінін хабаршыға жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбір-тегі мына электронды поштаға kutzhana@rambler.ru, zhakanbaeva@bk.ru жіберу керек. Анықғамма телефоны: 8(7272) 91-91-82 (деканат).

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ!

К публикации в Вестнике серии «Специальная педагогика» принимаются объемом от 4-5 и более страниц. Требования к научным статьям следующие.

Порядок расположения структурных элементов статьи:

Фамилия, имя, отчество всех авторов;
Полное название организации - место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;
Ученая степень, ученое звание, должность;
Адрес электронной почты;
Контактной телефон;
Название статьи;
Текст статьи должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт - Times New Roman, кегль - 14, интервал - 1, отступы сверху и снизу - 2,5 см, слева - 3 см, справа - 1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете подчеркивание в тексте не допускается;

Аннотация на казахском, русском и/английском языках (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотация переведенные электронным способом рассматриваться не будут;

Список литературы.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакция оставляет за собой право отбора статьи, менять заголовки, сокращать тексты статей и вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей.

Стоимость публикации текста 3500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в Вестнике серия «специальная педагогика» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК KZ 17856000000086696 АГФ АО «Банк Центр Кредит» г. Алматы, БИК KСJBKZKX.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по электронной почте kutzhan@rambler.ru, zhakanbaeva@bk.ru. Телефон для справок: 8(7272) 91-91-82 (деканат).

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