



Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Қазақский  
национальный педагогический университет имени Абая

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

I

«Арнайы педагогика» сериясы  
Серия «Специальная педагогика»  
№3-4 (30-31), 2012

Материалы круглого стола «Практика обучения и воспитания детей  
с ограниченными возможностями»



Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

**ХАБАРШЫ**

«Арнайы педагогика» сериясы,  
№3-4 (30-31), 2012

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

**Бас редактор** *пед.г.к., проф. К.К. ОМИРБЕКОВА*

**Редакция алқасы:**

*пед.г.д., проф. В.В. Воронкова*  
(Ресей), *пед.г.д., проф. Л.Б.*

**Борякова** (Ресей), *пед.г.д., проф. И.Карагъзов* (Болгария), *пед.г.д., проф. Л.Р. Муминова*

(Өзбекстан), *психол.г.к., проф. Н.В. Михайлова* (Германия), *пед.г.д., проф. Р.А. Сулейменова, м.г.д., проф. А.А. Тайжан, психол.г.д., проф. м.а.*

**Ж.И. Намазбаева**, *пед.г.д., проф. З.А. Мовкебаева*, *пед.г.к., проф. К.Б. Бектаева, психол.г.к., доцент А.Н. Аутаева, психол.г.к. Т.М. Шалгинбаев, психол.г.к., доцент Л.Х. Макина* (жауапты хатшы)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2012

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

Басуға 21.12.2012 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 12,75 е.б.т.  
Таралымы 300 дана. Тапсырыс415.  
М а з м ы н ы С о д е р ж а н и е

МҮМКІНДІГІШЕКТЕУЛІБАЛАЛА  
РДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)

*& ми*

Каримова Р.Б., Авдеева Р.А.  
Значение психофизиологических исследований функционального  
050010, Алматы қаласы,  
Достық даңғылы, 13. Абай  
атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлагат» баспасы

состояния детей и подростков в ^условиях модернизации образования.....	5
Муминова Л.Р. Методические и организационные основы использования малых фольклорных форм в процессе логопедической работы .....	8
^Усманова Х.М. Особенности речевых расстройств у детей с ранним детским аутизмом .....	10
ПГулебиева Г.Н. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонематикалық қабілетін қалыптастыру кажеттілігінің теориялық негіздемесі .....	12
*Джексенбаева К.О. Формирования лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	14
Ийбатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамыған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістемелері.....	16
<b>АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
^Йомахмудова Р. Перспектива устойчивого развития инклюзивного образования в системе общеобразовательных школ и дошкольных учреждений .....	20
Ияхьярова Г.М., Бисембаева А.М. Инклюзивное образование в Республике Казахстан: пути реализации .....	22
ІСмагулов Т.С. Инклюзивті оқыту бағытындағы шығармашылық ойлаудың қажеттілігі .....	23
ІМахамбетова Ж.Д. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті білім берудің даму бағыттары.....	27
^Барсенбаева А.А. Отандық және шетелдік авторлардың күрделі кемістік ұғымына берген түсінігі және күрделі кемістігі бар балаларды жіктеулері .....	30
Чумакова О.Ф. Проблемы развития системы ранней коррекционной помощи в Карагандинской области.....	34
<b>МҮМКІНДІГІШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ С ОВ</b>	
√Муминова Л.Р., Кабулова Р.В. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора .....	37
у Рахманова Л.Э., Туляганова Д.Р. Проблема дифференцированного подхода в коррекционной работе с детьми ЗПР.....	40
^ Сарсенбаева А.А. Қазіргі тандағы күрделі кемістігі бар балаларды оқыту және тәрбиелеу мәселелері .....	42
f Пулатова С. Задачи, формы и методы сенсорного воспитания детей с нарушениями слуха.....	47

Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика»,  
№3-4 (30-31), 2012

Периодичность - 4 номера в год  
Выходит с 2001 года.

Главный редактор *К.П.Н., проф.*  
**К.К. ОМИРБЕКОВА**

Редакционная коллегия:  
*д.п.н., проф. В.В. Воронкова (Россия), д.п.н., проф. Л.Б. Борякова (Россия), д.п.н., проф. И.Карагъзов (Болгария), д.п.н., проф. Л.Р. Мунинова (Узбекистан), кпсихол.н., проф. Н.В. Михайлова (Германия), д.п.н., проф. Р.А. Сулейменова, д.м.н., проф. А.А. Тайжан, д.психол.н., проф. Ж.И. Намазбаева, д.п.н., и.о. проф. З.А. Мовкебаев, К.П.Н., проф. К.Б. Бектаева, кпсихол.н., доцент А.Н. Аугаева, кпсихол.н. Т.М. Шалгинбаев, кпсихол.н., доцент Л.Х. Макина (ответ, секретарь)*

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2012

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

Подписано в печать 21.12.2012.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 12,75 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 415.

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

Издательство «Ұлагат» Казахского национального педагогического университета имени Абая

## ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ

**Тукебаева С. А, Аксакалова Ж.К.** Подростковый кризис личности как психолого-педагогическая проблема ..... 50  
**Досова И.** Этническая идентификация младших школьников ..... 53  
**Казахбаева Г.И.** Причины и факторы дисгармоничного пубертатного периода ..... 57  
**Казахбаева Г.И., Алимжан А.С.** Кіші жастағы балалардың психикалық дамуы психологиялық-педагогикалық мәселе ретінде ..... 60  
**Дауткалиева П.Б.** Отбасындағы ажырасудың негізгі себептері мен даму динамикасы..... 63  
**Садықова Э.М.** Адами құндылықтарға тәрбиелеу бағытындағы психологиялық-педагогикалық зерттеулер ..... 65

### ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСШЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

**Омирбекова К.К.** Роль практико-ориентированных проектов в профессиональной подготовке будущих логопедов..... 69  
**Сыздыкова Ж.Ж.** Казахская национальная игра как средство нравственного воспитания детей-сирот с ограниченными возможностями развития ..... 70  
**Жансагимова С.Ж., Калкабаева К.К.** Использование компьютерных технологий в процессе воспитания и обучения детей-сирот с ограниченными возможностями развития ..... 72  
**Мусеева Г.Н., Тебенова Қ.С.** Ерекше білім аду қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу тілін түзетуде логопедиялық жұмысты ұйымдастыру ..... 75  
**Естемесова Ж.Т.** «Отбасылық бөлме» элеуметтік-педагогикалық қолдаудың тиімді жолы ретінде ..... 78  
**Нурланбекова Е.Қ.** Ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмыс... 80  
**Нурмухамедова Л.Ш.** Актуальность проблемы взаимодействия семьи и специализированного дошкольного учреждения для детей с ОВ ..... 83  
**Сыздыкова Ж.Ж., Мель С.М.** Мультимедийные презентации как средство обучения учащихся с ограниченными возможностями ..... 85  
**Абдикаримова С.А., Аймуханова А.Б.** Жалпы білім беру мектептерінде инклюзивті білім беруді ұйымдастыру (жұмыс тәжірибесінен)..... 88  
**Зарубаева Б.М.** Психикалық дамуы тежелген оқушыларға математикалық білім беруде қазақ этнопедагогика элементтерін қолдану ..... 90  
**Чумакова О.Ф., Самигулина З.Р.** К вопросу об организации инклюзивного образования в Карагандинской области..... 92  
**Туляганова Д.Р.** Роль негосударственных коррекционных учреждений в социализации детей с нарушениями развития ..... 95  
**Липатова Н.Н.** Организация работы с семьями детей с нарушениями речи ..... 96

### ХАБАРЛАМА ХРОНИКА

Поздравляем дорогую Жамилю Идрисовну с юбилеем!..... 100

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

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 диссертаций по педагогическим наукам.



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

**Құрметті оқырмандар!**

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысының «Арнайы педагогика» сериясы, арнайы педагогиканың теориясымен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады.

Хабаршының бұл санында «Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеудің тәжірибесі» тақырыбына арналған дөңгелек үстелдің материалдары қамтылған. Басылымға Қазақстан Республикасының, Өзбекстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың, психологтардың ғылыми мақалалары кеңінен қамтылып көрсетіледі.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті бағыттар қарастырылды:

\* дамуында әр-түрлі ауытқушылықтары бар балаларды тексеру, зерттеу;

- этнопедагогика және халық ауыз әдебиетінің материалдарын түзету үрдісінде пайдалану;
- жалпы білім беру мектептерінде мектепке дейінгі мекемелерде инклюзивті білім беруді ұйымдастыру тәжірибесі;
- арнайы білім беру үрдісінде компьютерлік және жаңа технологияларды пайдалану;
- арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының білімін жетілдіру мәселелері;
- тәрбиелеудің психологиялық аспектілері т.б..

**Құрметті зріптестер, оқырмандар!**

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

**Құрметпен бас редактор: п.ғ.к., профессор Өмірбекова Қ.Қ.**

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

**Уважаемые читатели!**

Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика» продолжает публиковать материалы, освещающие актуальные проблемы теории и практики специального образования по различным аспектам.

В настоящем сборнике представлены материалы круглого стола по теме «Практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями». Сборник включает статьи практических работников специальных дошкольных и школьных образовательных организации, преподавателей высших учебных заведений, магистрантов, психологов республики Казахстан, Узбекистана, России.

В рамках рубрики рассматриваются такие важные аспекты как:

- изучение детей с различными отклонениями развития;
- использование материалов этнопедагогика и устного народного творчества в коррекционной работе;
- опыт организации инклюзивного образования в условиях общеобразовательных и дошкольных учреждений;
- использования компьютерных и новых технологии в учебном процессе;
- вопросы повышения квалификации работников специальных образовательных организации;
- психологические аспекты воспитания и др.

**Уважаемые коллеги, читатели!**

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

с уважением главный  
редактор:

К.П.Н., профессор Омирбекова К.К.



**МҮМКІНДІГІШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С  
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)**

**ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО  
СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Р.Б. Каримова, /6

U 64)\*£-

Р.А. Авдеева



Современные психофизиологические исследования направлены на решение вопросов о физиологических механизмах психической деятельности организмов. Эти процессы участвуют в организации поведенческого акта и имеют соответствующие физиологические корреляты. За счет их усложнения изменяется уровень взаимодействия человека с окружающей средой, что приводит к формированию социума и культуры и оказывает влияние как на совершенствование механизмов деятельности мозга и организацию высших психических функций, так и на становление личности самого человека. Психофизиологический подход позволяет прогнозировать адаптивное поведение человека на основе оценки индивидуальных особенностей физиологических функций.

Психофизиологические методы абсолютно необходимы в различных сферах деятельности человека, особенно когда стала реальной тенденция глобальной миграции населения. Возникает необходимость использования психофизиологических исследований во многих сферах деятельности человека, в которых раньше не учитывали значимость психофизиологических особенностей индивида, являющихся основой базовых характеристик здоровья.

Здоровье нации является основной ценностью каждого государства, обеспечивающей его безопасность, экономическую и политическую стабильность. Состояние здоровья населения РК, а особенно его молодого поколения вызывает обоснованную тревогу. По данным медицинских исследований уже в дошкольном возрасте возникают множественные нарушения функционального и психического состояния, 17 % детей имеют хронические заболевания, пограничные психические расстройства.

По данным физиологов около 20% детей, приходящих в школу, имеют нарушения психического здоровья пограничного характера, а к концу 1 класса число таких детей превышает 60%. За годы обучения в школе в пять раз возрастает число детей с нарушениями зрения и осанки, в четыре раза количество нарушений психического развития.

Показатели психофизиологического состояния студентов, обучающихся в вузах, имеют те же тенденции, но выражены они в зависимости от экологических, социально-экономических, национально-этнических особенностей региона.

В сложившихся условиях функционирования системы образования, направленность на создание оптимальных условий для сохранения здоровья всех участников педагогического процесса (как обучающихся, так и педагогов) должна являться приоритетной. При этом современные технологии образования должны базироваться на понимании образования и здоровья, как фундаментальных основ полноценного и гармоничного развития подрастающего поколения в соответствии с его физическими и психическими возможностями.

Существенным для успешного обучения, снижения стрессового фактора, сокращения сроков адаптационных процессов является сохранение и укрепление психофизиологического здоровья ребенка на этапе его подготовки к школе, переход на ступень среднего образования и подготовки к ЕНТ и адаптации к обучению в вузе.

Спектр приложения психофизиологических исследований расширяется в связи с увеличением патологий пренатального и раннего постнатального развития детей, приводящих к возникновению нарушений здоровья и требующих педагогической коррекции и пролонгированного психологического воздействия. Это открывает широкие перспективы более глубокого понимания этиологии, патогенеза, структуры нарушений и способствует более эффективному воздействию на патологические очаги. Подобные действия стимулируют положительную динамику при работе с патологиями органического и функционального характера.

На сегодняшний момент отмечается актуальность и потенциальная востребованность психофизиологических исследований.

На современном этапе развития научно-технического процесса появляются новые требования к



организации педагогической деятельности, требующей от человека не только определенного уровня знаний, но и определенных психофизиологических качеств.

Современный учитель должен владеть знаниями психофизиологии организации учебного процесса. Это требует научных исследований психофизиологических аспектов адаптации к школе, изучение работоспособности школьника и причин «школьных трудностей».

Повседневная деятельность человека (разная степень активности во время физической и умственной работы, действие различных сигналов, сосредоточение внимания) требует различной активности ЦНС.

Метод ЭЭГ, позволяющий изучать суммарную электрическую активность, помогает также оценить по изменениям ритмов ЭЭГ психическую деятельность человека. Электроэнцефалография дает возможность качественного и количественного анализа функционального состояния головного мозга и его реакций при действии раздражителей.

В настоящее время наблюдается увеличение психофизиологических исследований нарушений функционального состояния головного мозга по параметрам ЭЭГ в связи с ростом числа детей с трудностями обучения в массовых образовательных учреждениях. ЭЭГ широко применяется в диагностике эпилепсии, минимальной мозговой дисфункции, синдрома гиперактивности с дефицитом внимания, детского церебрального паралича, энцефалопатии, задержки психомоторного и речевого развития, а также при изучении деятельности мозга, связанной с реализацией таких функций, как восприятие, память, адаптация и т.д. (1,3).

Возрастные особенности ЭЭГ имеют важное значение не только для диагностики, но и для оценки зрелости ЦНС, так как ЭЭГ на разных этапах индивидуального развития отражает возрастную динамику формирования высших отделов ЦНС. Многочисленные исследования особенностей биоэлектрической активности головного мозга в онтогенезе говорят о тесной связи ЭЭГ с развитием мозга и его нейропсихологическими процессами (1,2)

Известно, что в онтогенезе происходят значительные изменения биоэлектрической активности коры головного мозга, отражающие развитие мозговых структур, формирование сложных функциональных связей, обеспечивающих системную деятельность целостного мозга (Веденева Л.С., Сороко С.И., 1999). Наиболее существенные изменения в анатомии и физиологии мозга ребенка, отраженные в характере биоэлектрической активности головного мозга, происходят в дошкольном возрасте (Фарбер Д.А., Дубровинская Н.В., 1997), тонкая же настройка межцентральных взаимоотношений наблюдается в школьном возрасте (Шеповальников А.Н., и др., 1997; Шеповальников А.Н., Цицерошин М.Н., 2001).

Особая важность изучения биоэлектрической активности головного мозга у детей младшего школьного возраста определяется тем, что на данном возрастном этапе формируются основы здоровья и функционирования всех органов и систем (Усанова Е.П., 2000; Кучма В.Р. и др., 2000; Ильина Н.Н., Емельянова О.Н., 2003). Существенные изменения в этот период претерпевает структурно - функциональная организация интегративной деятельности мозга (Безруких М.М., Любомирский Е.Е., 2000; Бальсевич В.К., 2000). Этот период онтогенеза содержит ряд критических этапов (поступление и окончание начальной школы), когда даже незначительное отрицательное воздействие на организм ребенка может привести к серьезным нарушениям в состоянии его здоровья (Поборский А.Н., Пшенцова И.Л., 2000; Бабенкова Е.А., 2001).

Зрелость биоэлектрической активности головного мозга у детей 3-11 лет определяется комплексом ЭЭГ-показателей: средняя частота альфа-активности, индекс альфа - активности, индекс тета- активности, средний показатель диапазона реакции усвоения ритма, степень выраженности реакции активации и зональных различий альфа- активности.

С возрастом появляются постоянные колебания в затылочной области, полностью формируется бета - ритм, увеличивается число низкочастотных высокоамплитудных колебаний.

При исследовании биоэлектрической активности мозга детей 7-8 - летнего возраста выявляются два типа ЭЭГ: первый тип с преобладанием альфа - ритма во всех областях коры и второй тип, когда небольшая амплитуда альфа - ритма сочетается с колебаниями тета - диапазона.

Особую диагностическую ценность в этой возрастной группе приобретает проба с гипервентиляцией, способствующая выявлению эпилептиформных разрядов в тех случаях, когда их нет в фоновой записи. Если у детей 6-летнего возраста не всегда удается добиться правильной регуляции вдоха и **б** -----

выдоха, то у детей старше 6-летнего возраста можно проконтролировать процедуру

гипервентиляции. Максимум выраженности реакции на гипервентиляцию достигается к 9-12 годам жизни ребенка. Наиболее часто в 65% случаев реакция на гипервентиляцию выражается в диффузной тета-, дельтаактивности, а также в сочетании дельта и тета колебаний. У детей в возрасте 7-9 лет продолжается созревание основного ритма ЭЭГ - альфа - ритма, что выражается в его постепенном учащении. Частота альфа - ритма 7,5-10,5/с. Максимальная амплитуда альфа - ритма выявляется в 9 лет.

У детей к 10 годам в основном завершается созревание альфа - ритма, достигающего по средним показателям характерной для ЭЭГ взрослого человека частоты (10/с), однако сохраняется еще много черт незрелости биоэлектрической активности мозга. К ним, прежде всего, относится различная степень выраженности альфа - ритма в затылочных, теменных и центральных областях коры (4).

О незрелости биоэлектрической активности мозга детей 10-12 лет свидетельствуют полифазные потенциалы, которые возрастают в первое десятилетие жизни и лишь после 9 лет у девочек и 10 лет у мальчиков постепенно убывают, в 15 летнем возрасте они изредка наблюдаются в виде единичных колебаний. В этом возрастном периоде (10-12 лет) продолжает формироваться биоэлектрическая активность мозга; средняя частота альфа - ритма равняется 10-10,5 циклов в 1 с, альфа - ритм становится доминирующей формой активности и преобладает во всех областях коры.

Для подростков 13-15 лет наиболее характерна (50% случаев) ЭЭГ со стабильным устойчивым альфа - ритмом, распространяющимся на области коры. В возрасте 13-15 лет с такой же отчетливостью, как и в предыдущей возрастной группе, отмечается сдвиг реакции усвоения ритма в сторону высоких частот. После 13 лет постепенно становится менее выраженной реакция на гипервентиляцию.

ЭЭГ девочек «созревает» на 1-2 года быстрее, чем ЭЭГ мальчиков. На ЭЭГ девочек отмечаются более высокая амплитуда альфа - ритма, большой его индекс, лучшая выраженность мю ритма, полифазных потенциалов, низкоамплитудных тета - ритмов в центральных областях коры. Девочки проявляют большую чувствительность к гипервентиляции, чем мальчики. При фотостимуляции у них чаще, чем у мальчиков, возникают пароксизмальные разряды. Таким образом, ЭЭГ девочек характеризуется большей степенью выраженности всех типов медленных волн. С особой отчетливостью различия ЭЭГ выявляются во время пубертатного периода.

При исследовании мальчиков в пубертатном периоде выявлены определенные изменения ЭЭГ. В.В.Луферовой (1985) установлено, что в первой стадии полового созревания в 70% случаев на ЭЭГ преобладает альфа - ритм, в 30% случаев наблюдается полиритмичные низкоамплитудные кривые. Во второй стадии полового созревания такой полиморфный тип кривых наблюдается в 50% случаев при этом отмечается снижение амплитуды всех колебаний ЭЭГ и увеличение высокочастотной ритмики. В некоторых случаях в лобных областях коры обнаруживаются веретенообразные билатеральные генерализованные разряды бета - активности. В третьей стадии полового созревания измененный рисунок ЭЭГ частично сглаживается (2).

По данным Д.А.Фарбер (1988), у девочек по сравнению с мальчиками ниже значение секторов мощности в полосе альфа - ритма и выше в тета - диапазоне; выявлено различие в когерентности альфа - диапазона у мальчиков и девочек (2,4).

Таким образом, специфика детской ЭЭГ в различные возрастные периоды связана с постепенным и неравномерным морфофункциональным созреванием различных областей коры и подкорковых структур, а индивидуальные особенности роста и развития детей обуславливают значительную вариативность детской ЭЭГ в пределах одного возраста (2).

Впервые в истории казахстанской педагогической науки в КазНПУ имени Абая на базе научно - технической лаборатории превентивной суицидологии открыт кабинет психофизиологических исследований, где будут проводиться научно - экспериментальные исследования электрической активности мозга на аппарате «Нейрон - Спектр 4» в следующих направлениях:

- психофизиологическая оценка функционального состояния активности мозга в различных состояниях;
- определение психофизиологических параметров уровней тревожности и стрессоустойчивости у студентов и преподавателей;
- определение психофизиологических предикторов острых стрессовых состояний личности, в том числе суицидоопасных.

1. Фабер Д.А., Анферова В.В., Новикова Л.А. «Использование электроэнцефалографии для диагностики функциональных и органических нарушений ЦНС детей и подростков»/ Методик, рекомендации, - М., 1985.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

2. Фабер Д.А., Анферова В.В. «ЭЭГ детей и подростков», - М., 1972.
3. Галкина Н.С. «ЭЭГ в норме и патологии», - М., 1973.
4. Горбачевская Н.Л. «Особенности формирования ЭЭГ у детей в норме и при разных типах общих расстройств развития», - М., 2000.

#### **Түйін**

Мақалада білім беруді модернуациялау жағдайында балалар мен жасөспірімдерді психофизиологиялық зерттеу әдістеріне теориялық және практикалық зерттеу жүргізілдің маңыздылығы қарастырылған.

#### **Summary**

The article carried out theoretical and practical analysis of the methods of psychophysiological researches of children and teenagers in conditions of modernization of education.

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

Л.Р. Му ми нова

Преодоление общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста является одной из актуальных и сложных проблем современной логопедии. Сложность эта обусловлена, прежде всего тем, что речевой дефект, каков бы он ни был по степени выраженности, никогда не существует сам по себе (Л.С. Выготский). Поиск новых форм логопедической работы с детьми, имеющими ОНР, непосредственно связан с изменением требований к содержанию и характеру коррекционно-педагогического процесса. В современном обществе разработка содержания и способов коррекционно-логопедической работы должна осуществляться во взаимосвязи с творческими способами усвоения культурного наследия... Материал таких наук, как языковедение, фольклористика, психолингвистика, в настоящее время активно перерабатывается в материал практического логопедического воздействия, которое направлено на развитие и перевод речи детей из одного качественного состояния в другое. Современная наука определяет малые фольклорные формы как продуктивные когнитивно-семантические категории, без освоения которых невозможно формирование языковой компетенции человека. В связи с этим, обоснованно использование в содержании коррекционно-логопедической работы фольклорных текстов, ярко выраженной продуктивностью, диалогической и когнитивной направленностью. Содержание и специфика малых фольклорных форм рассматриваются в работах узбекских учёных- фольклористов М Алавия, М Ёкуббекова, Жақонгироб Раззоков, Х., Гулёр, О.Сафаров и др. Анализ специальной литературы показал, что до настоящего времени существует недостаточно исследований, раскрывающих зависимость успешного преодоления ОНР от использования в качестве материала коррекционно-логопедической работы малых фольклорных жанров. Не определены условия и система специальных занятий. Взаимодействия в деятельности специалистов, ориентированные на преодоление ОНР средствами малых фольклорных форм. Это подчеркивает актуальность исследования и свидетельствует о необходимости поиска путей повышения эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми 3-6 лет с ОНР. Проблема исследования состояла в изучении особенностей понимания и употребления малых фольклорных форм у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и определении возможности использования малых фольклорных форм для повышения эффективности логопедического воздействия на дошкольников с ОНР. Оптимизация логопедической работы с детьми дошкольного возраста с ОНР посредством использования малых фольклорных форм, составила цель исследования. В основу исследования была наложена гипотеза о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР обнаруживаются особенности понимания и употребления малых фольклорных форм, обусловленные недостаточной сформированностью когнитивных предпосылок речи и недостатками мыслительных операций. Данные особенности проявляются в трудностях актуализации словаря, нарушениях грамматического оформления высказывания, недостаточной сформированности связной речи, затруднениях при выделении фонетических, ритмических,

интонационных, смысловых характеристик фольклорных текстов, неточном или буквальном понимании переносного значения образных выражений, поговорок, пословиц, скрытого смысла загадок; отсутствии при объяснениях обобщенных суждений и доказательной речи. Возможность и эффективность использования малых фольклорных форм в коррекционно-логопедической работе с

детьми дошкольного возраста с ОНР обусловлена спецификой содержания и формы произведений фольклорных жанров, а также характером знакомства с ними в процессе речевого развития дошкольника. Использование малых фольклорных форм в коррекционно-логопедической работе способствует освоению системы родного языка, расширению возможностей развертывать высказывание, логически обосновывать и доказывать собственную мысль. Работа с малыми фольклорными формами позволяет уменьшить количество речевых штампов, способствует активизации когнитивно-речевой деятельности ребенка с ОНР, повышает эффективность логопедической работы. На этапе констатирующего и обучающих экспериментов было изучено 66 дошкольников с ОНР III уровня с первично сохранным зрением и слухом и 24 дошкольника с нормальным речевым развитием, экспериментальное обучение прошли 42 дошкольника с ОНР. В результате проведенного исследования теоретически обоснована и успешно апробирована модель использования малых фольклорных форм в процессе логопедической работы с детьми 3-6 лет с ОНР. Получены новые данные о вариативно выраженных особенностях понимания и употребления малых фольклорных форм детьми с ОНР и, на этой основе выделены группы детей, характеризующихся различным сочетанием когнитивных и речевых нарушений; обоснованы методы и приемы изучения понимания и употребления малых фольклорных форм детьми дошкольного возраста с ОНР. Предлагаемая модель использования малых фольклорных форм в процессе логопедической работы с детьми 3-6 лет с ОНР внедрялась в практику работы дошкольных специализированных учреждений г. Ташкента. Принципы организации коррекционно-логопедической работы на основе использования фольклорного материала: онтогенетический, дифференцированный подход к детям с ОНР, имеющим различную структуру речевого нарушения, связи речи с другими сторонами психического развития, взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей, коммуникативно-деятельностного подхода, обогащения мотивов речевой деятельности, развивающего обучения, синкретности, концентричности и комплексности. Оптимизация коррекционно-логопедической работы проходит в процессе использования малых фольклорных форм в определенной последовательности, с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей детей. Отбор материала ведется с учетом деятельностного характера развития речи, коммуникативно-познавательной направленности коррекционно-развивающего обучения. Основными критериями отбора произведений малых фольклорных жанров для специальной работы на последних этапах становятся оригинальность, образность, красота языка, в поговорках и пословицах - сложность логической задачи, а при выборе поэтических произведений - подчеркнутая лиричность или комичность, использование выразительных обращений, мелодики и элементов звукописи. Представленная нами модель коррекционно-логопедической работы определяет содержание, методы, приемы развития когнитивно-речевой деятельности дошкольников с ОНР на основе систематизированного использования малых фольклорных форм, аспекты взаимодействия специалистов в дошкольном учреждении для детей с речевыми нарушениями. Результаты контрольно-оценочного эксперимента доказывают эффективность использования малых фольклорных форм в коррекционно-логопедической работе по развитию когнитивно-речевой деятельности дошкольников с ОНР. Проведенная коррекционно-логопедическая работа по развитию восприятия и понимания малых фольклорных форм: потешек, стишков, закличек, пословиц, фразеологизмов, загадок, сложных логико-грамматических конструкций у детей дошкольного возраста с ОНР способствовала формированию навыков связной речи, успешному освоению детьми системы родного языка, позволила оптимизировать коррекционно-педагогический процесс в целом. Итак, в процессе исследования экспериментально установлено, что у дошкольников с ОНР существуют особенности понимания и употребления малых фольклорных форм. Они проявляются в недостатках анализа условия мыслительной задачи, ориентировке на случайные признаки, фрагментарности, неточности понимания переносного значения образных выражений, пословиц, скрытого смысла загадок, буквальном истолковании их значения. Наблюдаются трудности определения фонетических, ритмических, интонационных и смысловых характеристик фольклорных произведений, их различия, определения смыслового и целевого значения, выделения существенных связей и отношений между малой фольклорной формой и жизненной ситуацией. Выявлено, что трудности понимания и

употребления малых фольклорных форм у дошкольников с ОНР связаны с недостаточной сформированностью когнитивно-речевой деятельности: низким уровнем развития представлений об

Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(39-36), 2012 г.

окружающем мире, недостатками мыслительных операций «сравнения», «выделения», «обобщения», «абстрагирования», установления причинно-следственных связей, сочетающимися с трудностями актуализации необходимого словаря, нарушениями грамматического оформления высказывания, недостаточной сформированностью связной речи; теоретически и методически обоснована, разработана и апробирована модель использования малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4-7 лет с ОНР на логопедических занятиях, способствующие формированию лексико-грамматических категорий, развитию выразительности и связности речи, успешному освоению системы родного языка. В проведенном исследовании проблема использования малых фольклорных форм в логопедической работе приобрела теоретическую значимость и нашла конкретное практическое решение. Было показано, что использование малых фольклорных форм в качестве средства и содержания логопедической работы способствует развитию у дошкольников с ОНР когнитивных предпосылок речи и полноценной речевой деятельности.

#### Түйін

Мақалада логопедиялық жумыста фольклор түрлерін қолданудың әдістемелік негіздері қарастырылады.

#### Summary

Examines that, methodical basis application types of folklore on speech therapy work in the article.

#### ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Х.М. Усманова —.

В настоящее время ранний детский аутизм (РДА) рассматривают в круге дизонтогенеза, одним из кардинальных проявлений которого являются нарушения развития речи. L.Kanner (1943) к одному из проявлений синдрома аутизма отнес искаженное развитие речи с только ему присущим использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности. Он выделил так называемую запоздалую эхолалию, проявляющуюся в буквальном повторении вопросов с сохранением не только слов, но и интонаций. L.Bender (1952) описала своеобразное «деревянное», «чревовещательное» качество речи, механические модуляции голоса, особенности его высоты и тональности. [5, с.185]. По мнению Т.Shapirova и G/Ginsberga (1971), наиболее характерным для речи детей с аутизмом является одновременное сочетание «жаргона», «неполной» и «зрелой речи». В.М.Башина (1974) объяснила это явление тем, что для страдающих аутизмом свойственны неравномерность созревания речевой и других сфер деятельности, нарушение иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами в пределах каждой функциональной системы.

Отдельные специалисты подчеркивали, что такие речевые нарушения, как искажение грамматических форм в фразах, отсутствие логической связи между отдельными фразами, фрагментарность, разорванность ассоциаций, характерных для РДА, свидетельствует о выраженных нарушениях мышления. Речевой дефект заключается в нарушении понимания устной речи, осознания смысла прочитанного, что ведет к резкому отставанию речевого развития, а следовательно, и к социальной отгороженности.

У большинства детей хорошо развита крупная моторика, однако обнаруживаются затруднения координации, дети выглядят неуклюжими, у них отсутствуют судорожные движения, моторная умелость, мелкая моторика отстает от возрастного уровня. Изменение речи у детей с РДА весьма разнообразна, включают в себя нарушения различного генеза и разного патогенетического уровня:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (эхолалии, внутренняя речь затухающая, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

- психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций и др.);

К.Гилберг и Т.Питерс считает, что при аутизме нарушены речь и язык, но не в той форме или не в следствие тех причин, какие имеются при афазии или дисфазии. В основании афазии или дисфазии лежит нарушение способности говорить. При аутизме в основании дефекта в большей степени лежит нарушение понимания коммуникации, основная проблема — ограниченная способность человека понимать значение коммуникации, а именно: обмена информацией (знаниями, чувствами) между двумя людьми. Эта способность обычно является ограниченной при дисфазии.

У небольшого количества людей с аутизмом (около 1-го из 5, исходя из клинического опыта), речь сама по себе нарушена, и при этом аутизму сопутствует дисфазия. Это комбинация проблем предположительно может быть обнаружена у людей с аутизмом, которые, как кажется, хотя и говорят, но не могут этого сделать. Это те дети, которые никогда не говорили, кроме тех, у которых был период некоторого (хотя минимального) развития речи. Большинство людей с аутизмом, в действительности, обладают способностью говорить, но не могут выразить цель речи.

По мнению К.С. Лебединской и О.С. Никольской, уже начальные «доречевые», проявления речи нередко указывали на неблагополучие ее коммуникативной функции.

Гуление появляется вовремя, но нередко звуки лишены интонирования, фаза лепета слабо выражена либо отсутствует вообще - от гуления ребенок сразу переходил к произнесению слов. Иногда первые слова были необычными для данного речевого этапа и малоупотребляемыми: «трактор», «буква», «луна», «музыка» и т.д.

Нередко, фразовая речь не развивалась вообще, однако, в аффекте такой ребенок мог неожиданно произнести короткую фразу.

У некоторых детей отчетливо выступают нарушения звукопроизношения: невнятность, скомканность, «свернутость» слова, произнесение лишь определенных его слогов.

Таковы особенности развития речи и речевых расстройств аутичных детей. При всем их разнообразии можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- мутизм или распад речи. Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающим, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг ММ. Аутичный ребенок: пути помощи. - М.: Теревинф, 2000. - 336 с.
2. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. - М., 2003.

Түйін

Мақалада балалар аутизміндегі сөйлеу тілінің ерекшеліктері қарастырылады.

#### **Summary**

In the article the features of the speech of children with autism.



*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*  
**МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМУ МАГА ІІ БАЛАЛАРДЫҢ Ф  
ОНЕМАТИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТШ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚАЖЕТТІЛІГІНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ  
НЕГІЗДЕМЕСІ**

**Г.Н. Тулебиева //«**

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстың негізгі бағыты фонематикалық қабілетін қалыптастыру болып табылады. Фонематикалық қабілетінің қалыптаспауы дыбыс ашуының қалыптасуына кері әсерін тигізеді: артикуляциялық аппаратының қызметі мен құрылысы сақталғанымен дыбыстарды шатастыру және алмастыру, сөздің дыбыстық, буындық құрамының бұзылуы байқалады (тастап кету, артық дыбысты қосу, орнын алмастыру, дыбыстар мен буындарды қайталау). Артикуляциялық дағдыларын қалыптастыру арқылы уақытша нәтиже алуға болады. Фонематикалық қабілет қалыпты дыбыс айтуын қалыптастыруда маңызды стимул екені белгілі. Фонематикалық және лексико-грамматикалық түсініктердің өзара байланысы күмәнсіз. Фонематикалық қабілетін дамыту бойынша жоспарлы жұмыс нәтижесінде балалар сөз жалғау, жұрнақтарын едәуір жақсы айырады. Бұдан басқа фонематикалық қабілетінің жеткілікті дамуынсыз фонематикалық процестердің дамуы мүмкін емес: фонематикалық түсінігінің, талдау мен жинақтауының толымды қалыптасуы. Сонымен қатар дыбыстық талдау мен жинақтау дағдыларын қалыптастыруға арналған ұзақ мерзімді арнайы жаттығуларсыз балалар сауатты оқу мен жазуды меңгере алмайды. Фонематикалық қабілеті бұзылған балалар сөзге дыбыстық талдау жасауға қиналады. Соның нәтижесінде бала оқу мен жазуында өрескел қателер жібереді. Бұл баланың оқуда үлгермеушілігінң себептері болып табылады.

Фонематикалық қабілетін дамыту бойынша ұйымдастырған жұмыс балалардың дыбысты дұрыс айтуын меңгеруіне, мектепте ойдағыдай оқуына көп әсер етеді. Фонематикалық қабілеті жақсы қалыптасқан бала, дыбыс айтуы бұзылған жағдайдың өзінде, басқалардың дыбысты бұзып айтуын байқайды, дыбысты эріп таңбасымен сәйкестендіреді, жазуында қателер жібермейді.

Сөйлеу тілі бұзылған балаларда есту зейіні мен фонематикалық есту қабілетін дер кезінде қалыптастыруының қажеттілігін көптеген авторлар атап кеткен (В.И. Бельтюков, Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, А.Д. Салахова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина т.б.).

А.Н. Гвоздев [1] өз еңбектерінде сөздің дыбыстық құрамын меңгеруі есту және моторлы аяларының өз ара бірлескен эрекетімен іске асатынын дәлелдеген. Есту аясы жетекші болып есептеледі.

Н.Х. Швачкин [2] фонематикалық қабылдау процесін онтогенезде дамуын зерртеп, оның дамуының негізгі заңдылықтарын белгіледі. Сонымен қатар ол фонематикалық қабылдаудың негзін қалайтыш процестерін және қалыптасу кезендерін атап айтты. Р.Е. Левина [3] балалардың сөйлеу тілін психологиялық тұрғыдан зерттей отырып, сөйлеудің дыбысталу жағын толық меңгеру үшін фонематикалық қабылдау маңызды деп тұжырымдайды.

М.Е. Хватцев сөйлеу тілі бұзылыстарының этиологиясын қарастыра отырып, олардың себептерінің ішінде а) сөздің фонематикалық талдауының жеткіліксіздігі; ә) біріншіреттік моторлы бұзылыстарының негзінде естудің екіншіреттік бұзылыстары; б) есту зейінінің нашар болуы. М.Зееман дыбыс айтуының бұзылуын түзетуде пайдаланатын емдік жаттығулар принциптерінің арасында естіп бақылау принципін қолдану туралы баса айтқан. Ол жаңа дыбыстарды меңгеру немесе бұзылған дыбыстарды түзету ең алдымен фонематикалық есту қабілетін дамытуға негізделгеніне аса көңіл аударған. Г.В. Чиркина өз зерттеулерінде дыбыс айтуының бұзылуын түзету естіп қабылдаушы дамытуға бағытталған мақсатты жұмыссыз жеткіліксіз деп тұжырымдайды. Г.А. Каше [4] мектеп жасына дейінгі балалардың дыбыс айтуындағы қателерін түзету бағдарламасын құрастырды. Осы бағдарламада логопедиялық жұмыста фонематикалық қабылдау мен дыбыстық талдау дағдыларын дамыту қарастырылған. Түзету жұмысы фонематикалық процестерінің қалыптасу заңдылықтары мен балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып белгілі кезектілікпен ұйыдастырылады.

Т.Б. Филичева мен Н.А. Чевелева [5] дыбыс айтуының бұзылуының себептерінің арасында фонематикалық қабылдаудың жетілмеуін атай отырып, сонымен қатар фонематикалық қабылдаушы қалыптастыру жұмысының кезектілігін ұсынды. Бұл жұмысты естіп қабылдауын (сөзсіз дыбыстарды ажырату), сөз естуін (үксас сөздерді, фразаларды, дыбыстық комплекстерді, дыбыстарды жоғарлығына, күшіне және тембріне қарай ажырата білу) дамытудан бастаған дұрыс деп көрсеткен. Сонымен бірге авторлар есту зейінін және есте сақтауын дамыту жұмысы қатарынан



*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*  
жүру керегін қарастырған.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Б.М. Гриншпун сөйлеу тілінің дыбысталуының қалыптасуында фонематикалық қабылдауының рөлі туралы деректерді талдап қорыту нәтижесінде сөйлеу тілінің бұзылысының сипатын (фонематикалық немесе фонетикалық) ескерген жөн деген ойға келді. Бұл тиімді логопедиялық көмек көрсету үшін маңызды.

Л.Жураваның [6] және Д.Б. Эльконинның [7] айтуы бойынша, фонематикалық қабылдау дегеніміз - тіл дыбыстарын ажырату және сөздің белгілі дыбыстық құрамын айыра білудің арнайы әрекеті. Ал А.М. Бородич фонематикалық қабылдау туралы былай деп тұжырым жасады: «фонематикалық қабылдау баланың өз тілінің аймағындағы аналитикалық әрекеттерінің дамуына эсер етеді: сөйлеуінде сөйлемдерді, сөйлемнен -сөзді, сөзден-дыбыстарды ажырата білу, яғни сөйлеуді талдап, оны құрастыратын элементтеріне бөле білу». В.И. Бельтюков тіл дыбыстарын естуді қабылдауыш, перцептивті қызметі деп қарастырған. Оның зертеулері бойынша, балалар екі жасында барлық тіл дыбыстарын, соның ішінде акустикалық жақын дыбыстарды да ажыратуға қабілетті. Осының негізінде В.И. Бельтюков баланың есту анализаторының қызметі ерте дами бастайды деген қорытындыға келді. Бала сөйлеу тілінің даму кезеңінің басынан-ақ акустикалық өте жақын дыбыстарды ажырата алады [8].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақтілді балаларың сөйлеу тілінің фонетика-фонематикалық жағының қалыптаспауы олардың мектепке дайындығының көрсеткіші болып табылады және ана тілінің бағдарламасын меңгеруінде қиындық туғызып, келешекте жазуы мен оқуына эсер етеді дейді Өмірбекова Қ.Қ., Балқыбекова В, Тулебиева Г.Н. [9]

Сонымен, жүргізілген зерттеулер фонематикалық процестерін қалыптасу ерекшеліктерін терең зерттеудің және қазіргі кезде оларды дамытуға арналған арнайы әдістемелерді жетілдірудің негізін қалады.

1. Гвоздев А.Н. *Вопросы изучения детской речи.* - М., 1961.
2. Швачкин Н.Х. *Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве.* - Известия АПН РСФСР, вып. 13, 1948.
3. Левина Р.Е. *Нарушения письма у детей с недоразвитием речи.* - М., 1961.
4. Кашир Г. А. *Подготовка к школе детей с недостатками речи.* М., 1985.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. *Программа обучения и воспитания детей с ОНР.* - М.: 1993
6. Журова Л. Е. *"Обучение грамоте в детском саду" Изд-во "Педагогика", - М., 1978 г.*
7. Эльконин Д.Б. *Некоторые вопросы усвоения грамоты.* - Вопросы психологии. 1956, №5.
8. Бельтюков В.И. *Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи.* - М.: Педагогика, 1977.
9. Тулебиева Г.Н. *«Жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының жалпы (фонематикалық қабылдауы және артикуляциялық жалпы)».* - Хабаршы (Вестник), «Арнайы педагогика» сериясы 2011, №2

#### **Резюме**

В статье дается теоретическое обоснование необходимости изучения и формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

#### **Summary**

In the article the theoretical ground of necessity of study and forming of phonemic perception is given for the children of preschool age with the general exhalation of speech.

#### **ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**К.О. Джекеенбаева =**

Государственной Программой развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 гг., утвержденной Указом Президента РК предусматривается «обновление содержания и структуры образования на основе отечественных традиций, мирового опыта; разработка мер по поддержке интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями».

Эти указания относятся и к системе специального образования детей с речевыми нарушениями, что нашло отражение в Законе «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». Особенности речевого развития названной категории

детей препятствуют их успешному продуктивному обучению по общеобразовательным программам. Кроме того, патология речи оказывает отрицательное воздействие на формирование личности ребенка с общим недоразвитием речи, негативно влияя на процесс его школьной адаптации. Вопросы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного и школьного возраста разрабатывали Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Г.И. Жаренкова, Н.И. Жинкин - Россия, А.И. Семенова, М.А. Савченко, Е.Н. Собонович - Украина, Л.Р. Муминова - Узбекистан, М.С. Грушевская - Казахстан. Под общим недоразвитием речи (ОНР) в логопедии понимается особая форма аномального речевого развития, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической и лексико-грамматической при отсутствии умственной отсталости и дефектов слуха. На фоне задачи преодоления общего недоразвития речи в коррекционной педагогике и логопедии продолжает оставаться актуальной проблема формирования словарного состава родного языка у детей с общим недоразвитием речи.

Л.С. Выготский в своих работах высказывал мысль, что правильно поставленное обучение должно быть ориентировано не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития, что оно должно идти впереди развития и служить источником нового в развитии ученика.

В специальной логопедической литературе широко обсуждаются вопросы изучения словарного запаса и пути его обогащения у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР). Однако в практике обучения игнорируется тот факт, что у детей с ОНР, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, самостоятельно, спонтанно не формируется активный словарь. Так что поиск наиболее оптимальных путей формированию пассивного и активного словарного запаса, обеспечивающих процесс уточнения и расширения значений слов, на формировании семантической структуры слова и на введение новых слов в самостоятельную речь детей с общим недоразвитием речи представляет собой актуальную, теоретически и практически значимую проблему.

Модернизация системы дошкольного образования, ориентированной на качественное обучение и развитие личности каждого ребенка, и недостаточной разработанностью факторов реализации дифференцированного подхода в обучении и коррекционно - логопедической работе детей с ОНР определило тему нашего исследования. «Формирования активного словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», где объект исследования: словарь детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а предмет исследования: процесс реализации коррекционно-логопедической работы по формированию активного словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Если организовать дифференцированную, логопедическую работу по поэтапному формированию словарного запаса с учетом уровня индивидуальной готовности к усвоению его, то будут созданы условия для формирования словарного запаса у детей- казахов дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, так как станет возможным:

1. обоснованное определение микроцелей индивидуальной коррекционно-логопедической программы по формированию пассивного и активного словарного запаса, обеспечивающих процесс уточнения и расширения значений слов, на формировании семантической структуры слова и на введение новых слов в самостоятельную речь.

2. пошаговое продвижение ребёнка с ОНР от уровня к уровню в соответствии с его возможностями.

Ведущей идеей исследования заключалось в том, что дифференцированная логопедическая работа по выявлению и формированию пассивного и активного словарного запаса, обеспечивающих процесс

уточнении и расширении значений слов, на формировании семантической структуры слова и на введение новых слов в самостоятельную речь детей с общим недоразвитием речи, организованная на основе учета уровня индивидуальной готовности, будет способствовать качественному формированию словарного запаса. Решались следующие задачи: изучения специальной литературы по теме исследования; Провести комплексную логопедическую диагностику по уточнению особенности состояния лексики у детей -казахов с ОНР; разработать и обосновать методику логопедической работы по формированию словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи и специальные условия организации этой работы.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Констатирующий и обучающие эксперименты проводились в 2003-2007 годах в речевой группе для детей с нарушениями речи (экспериментальная группа) детского сада и в группе без речевых нарушений (контрольная группа) детского сада № 28 и Шымкента.

Всего было обследовано 114 детей с ОНР старшего дошкольного возраста и 30 детей с нормальным речевым развитием. Результаты изучения развития словарного запаса у детей с ОНР до и после обучающего эксперимента полученные в экспериментальной группе (68 детей с ОНР), где в первом уровне после проведения занятий осталось 3,0%, во втором уровне было так же, осталось 6,0% , в третьем уровне было так же, осталось 25,0% и полностью был сформирован словарный запас у детей, имеющих общее недоразвитие речи у 66,0% .

Анализ результатов контрольной группы показала (46 детей с ОНР) после проведения занятий в первом уровне осталось 4,0% , во втором уровне осталось 11,0%, в третьем уровне осталось 35,0% и полностью был сформирован словарный запас у детей, имеющих общее недоразвитие речи у 50,0% .

Специально организованное обучение детей с ОНР по формированию словаря проводилось по следующим направлениям: анализ анамнестических данных, заключению ПМПК; комплексное логопедическое обследование составление психолого - педагогической характеристики описания уровня недоразвития лексики; формулирование целей задач и содержания работы организация, определение дидактических условий и методов коррекционно - логопедической работы; коррекционно - логопедическая работа в соответствии с программой; обсуждение хода выполнения программы, пошаговая корректировка; анализ эффективности коррекционно - логопедической работы по программе (мониторинг, проверки, опрос, родителей), обсуждение возникающих трудностей. Адаптирована на родном языке логопедическая методика обследования пассивного и активного словаря в зависимости от уровней речевого развития детей -казахов с общим недоразвитием речи.

В результате проведенных исследований:

- адаптирована на родном языке логопедическая методика обследования пассивного и активного словаря в зависимости от уровней речевого развития детей -казахов с общим недоразвитием речи;

- получены научные данные, характеризующие состояние словарного запаса на родном языке детей с ОНР, дана их соотнесенность с уровнями познавательных действий (понимание, воспроизведение,);

- выявлены особенности овладения системы семантизации слова детьми с ОНР.

- определены и теоретически и методически обоснованы специальные условия, содержание, методы и формы дифференцированной логопедической работы по формированию словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи.

Итак, реализация основных положений рассматриваемых в работе будет способствовать совершенствованию логопедической работы в специальных дошкольных учреждениях для детей с ОНР.

1. *Основы теории и практики логопедии. Под.ред. Левиной Р.Е. - М.: Просвещение: 1968 г.*
2. *Жукова Л. С. и др. Преодоление общего недоразвития речи у детей. - М., 1994 г.*

### **Түйін**

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі балалардың сөздік қорын дамыту мәселелері қарастырылады.

### **Summary**

The questions of the formation of the vocabulary in preschool children with general speech deficiency.

### **ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТИЦДАМЫҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗЖАСАМ**

#### **ДАҒДЫЛАРЫШ ТЕКСЕРУ ӘДІСТЕМЕЛЕРІ Г.Б. Ибатова**

Қазақ тілінің мемлекеттік тіл статусын алуына сай, ҚР жалпы білім беру саласында біршама іс-шаралар жүзеге асырылып жатыр. Солардың бірі, және маңыздысы ҚР «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеуге қолдау көрсету туралы» заңы дамуында проблемалары бар барлық балаларға арнайы түзету көмегін көрсетуге кепілдік береді. Аталған балалардың көпшілігінде сөйлеу тілі кемістіктері, оның ішінде жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (ары қарай ЖСТД деп аталады) кездеседі. ЖСТД - есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық, мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Қазіргі таңда мұндай балаларға арналған арнайы балабақшаларда тәрбиелеу мен оқыту жұмыстары қолға алынды.

Аталған тіл кемістігіне байланысты, сөйлеу тіл құралдарының жетілмеуі танымдық пен эмоциялы-ерік аясының деңгейін төмендетеді де, мектеп бағдарламасын меңгерудегі қиындықтарға, әсіресе жазу мен оқуды игеруге кері әсерін тигізеді. Сондықтан, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен мектеп жасына дейінгі кезеңде жүргізілетін түзете-дамыту жұмысын тиімді ету, оның мазмұнын белгілеу, оқытып тәрбиелеу барысында сөйлеу тілін дамыту, грамматикалық жағын (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау дағдылары) жетілдіру жұмыстары жүргізілуі қажет.

Сөзжасам процестерінің бұзылысы - жалпы сөйлеу тілі дамымауы сияқты күрделі ақаулықтың құрылымындағы тұрақты белгісі болып табылады. Соның салдарынан сөзжасам операциялары сөйлеу тілі арқылы ойын айтуды туындатуда және біреудің сөйлеуін қабылдаудың әртүрлі кезеңдерінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі және мектеп оқушыларында да байқалады. Сөзжасам процестерінің дамымауы ауызша және жазбаша сөйлеу тіліндегі тұрақты, спецификалық қателерге әкеп соғады.

Сөйлеу тілінің әртүрлі дамымауы бар балалардың тілдің грамматикалық жүйесін меңгеру ерекшеліктері туралы Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, В.К. Воробьева, С.Н. Жукова мен Е.М. Мастюкова, С.Н. Шаховская, Е.М. Мастюкова, О.Е. Грибова, Ю.К. Шергилашвили, Т.В. Туманова, Л.Ф. Спирина, В.А.Ковшиковалардың жұмыстарында қарастырылған. Олар сөйлеу тілі дамымаған балалар сөзжасам және сөзөзгертудің морфологиялық жүйесін меңгеруде көптеген қиындықтармен кездесетінін атайды. Арнайы әдебиеттерді талдау барысында, авторлардың көпшілігі жалпы сөйлеу тілінің дамымауындағы грамматикалық бұзылыстар ерекшеліктерін сипаттағанда сөзөзгерту жүйесін зерттеуге ерекше көңіл бөлетініне көз жеткіздік.

Сөйлеу тілін қалыптастыру проблемасымен (әсіресе грамматикалық құрылысымен) айналысатын авторлардың көбі сөзжасамның морфологиялық жүйесінің қалыптасу деңгейін зерттеуді жеке міндет ретінде қарастырмай, тек сөз қорының аздығын белгілеумен ғана шектеледі (Р.И. Никифорова, Ю.С. Липкина, В.К. Зимичева т.б.), сөзжасамға арналған тапсырмаларды орындаудағы көп қателер; кішірейтіп айтуда зат есім түрінде, өздік, сөзалды қосымшалы етістіктерде, тәуелдеуде т.с.с. (В.К. Зимичева, Л.Н. Ефименкова, А.С. Загородняя, Е.А. Никулина, Т.А. Синякова), балалардың сөйлеуіндегі сөздерді басқа сөздермен ауыстырулары, яғни сөзжасамдық операцияларға дайын еместігі туралы айтғы (Г.В. Бабина, В.И. Балаева, С.А. Миронова т.б.).

Сонымен, әдебиеттерді талдау барысында жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастыру проблемасы бойынша ресей ғалымдарының бұл бағытта біршама зерттеулер жүргізілгеніне көз жеткіздік. Ал, осындай тіл кемістігі бар мектеп жасына дейінгі қазақ балаларының сөзжасам дағдыларын қалыптастыру мәселесі бойынша зерттеулер жоқтың қасы. Тіпті мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі қалыпты дамыған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау) тексеруге және дамытуға арналған әдістемелер де құрастырылмаған.

ЖСТД балалармен тиімді түзету жұмысын жүргізудегі қарастырылып отырған мәселенің өзектілігін ескере отырып қазақ тілді балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістемесі құрастырылды.

Әдістемелерді құрастырғанда біз төмендегідей қағидаларға сүйендік:

1. Онтогенетикалық
2. Сөзжасайтын жұрнақтарды қолдану жиілігі
3. Қолжетерлік
4. Қарапайымнан күрделіге

Онтогенетикалық балалардың тілін онтегенезге (балалардың сөйлеу тілінің қалыпты жағдайда даму заңдылықтарын еекеру) сүйене отырып дамыту, себебі ЖСТД балалардың сөйлеу тілі қалыпты дамыған баланыкі сияқты заңдылықтар бойынша дамиды.

Сөзжасайтын жұрнақтарды қолдану жиілігі қағидасын ұстанғанда біз балалардың қай сөзжасаушы жұрнақтарды жиі қолданатынын және қолдану білігі жоқтығын ескердік.

Қолжетерлік қағидасы: әдістеме тапсырмаларының балаға түсінікті болуы және оларды қолдана білуін көздейді.

Қарапайымнан күрделіге қағидасы: алғаш берілетін тапсырмалар қарапайым болса, келесі тапсыр-малар күрделенеді.

Әдістеме 2 сериядан құрылды, әр серияда 5 тапсырма берілді.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Бірінші -екінші серияларды құру барысында біз балалардың жас ерекшеліктеріне, сөйлеу тіл мүмкіндіктеріне, тапсырмаларды қалай түсінетініне, белсенді және енжар сөз қорының қалпына назар аудардық; осы мақсатта тапсырмалардың бірінші сериясында суреттер ұсынылды .

Бірінші серия жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздің морфемдік элементін бөлудегі бағдарлау іс-әрекетінің қалыптасу деңгейін айқындауға бағытталып, түбірлес сөздер қатарын сәйкес суреттермен адекватты түрде сәйкестеуге бағытталған тапсырмалардан құрастырылды. Грамматикалық категорияларға қатысты түбірлес сөздер белгілі бір кезектілікте берілді: вербальді тізбекте бірінші сөз - дәлелдеуші сөз болды, кейіннен одан туындаған сөздер жалғасты. Туынды сөздердің модельдері, олардың құрамында қазақ тілінде жиі кездесетін әрі өнімді аффикстерден құралды.

Бірінші сериядағы тапсырмалардың бағыты: зат есімдердің сөзжасамдық аффикстерін бөлу (бір заты немесе іс-әрекеті бойынша атау, мамандығы, іс-әрекеті бойынша зат есім негізінен *-шы* жұрнағы арқылы құралған сөздер), затты белгілеу үшін, заттық мән білдіретін жұрнақ *-ша, -ше; -ғыш* жұрнағы арқылы заттарды (зат салатын) сидыратын заттарды атау, кішірейтіп айту арқылы экспрессияны білдіру жұрнағы *-шік, -ша, -ше*.

Екінші сериядағы тапсырмалар ауызша, көрнекіліксіз беріледі. Ол балалардың бастапқы формасы- нан туынды сөздерді жасау мүмкіндіктерін айқындауға бағытталады. Бұл сериялардағы лексикалық материал балаларды жұрнақтар арқылы зат есімдер жасауға бағыттайтындей тапсырмалардан құрылды. Мысалы: туынды зат есім жасауға арналған тапсырма: «Сұрақтарға жауап бер: Сиыр сауатын адамды кім дейміз?» т.с.с.

*Тапсырмалардың қысқаша сипаттамасы мынандай болды:*

*Тапсырмалардың бірінші сериясы.*

*1- ші тапсырма*

Мақсаты: сөздердің мағынасын түсінуін анықтау.

Балаға он сурет ұсынылады.

Нұсқау: Осы суреттердегі мамандық иелерін ата (етікші, оқыпшы, жұмысшы, қойшы, биші, тігінші, есепші, жүргізуші, дүкенші, құрылысшы).

*2- ші тапсырма*

Мақсаты: зат есімнің кішірейту мәнін тудыратын *-ша, -ше* , *-шік* жұрнақтары арқылы жасалған сөздерді айтуын анықтау.

Тапсырмада балаға он сурет ұсынылады.

Нұсқау: Суреттегі затты ата: (үйшік, жастықша, қапша, кітапша, көрпеше, қобдиша, сандықша, көлшік, қалақша, жалауша).

*3- ші тапсырма*

Мақсаты: *-шы, -ші* жұрнақтарының көмегі арқылы мамандықты білдіретін сөздерді жасауын анықтау.

Тапсырмада балаға он сөз жасау ұсынылады. —————

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Нұсқау: Мен қойған сұраққа жауап бер. Сұрақтар: Киім тігетін адамды кім деп айтамыз? (тігінші). Балабақшада балаларды тәрбиелейтін адамдарды кім деп айтамыз? (тәрбиеші). Эн айтатын адамды кім деп айтамыз? (энші). Сабаққа баратын баланы кім дейміз? (оқушы). Етікті тігетін адамды кім дейміз? (етікші). Сиыр сауатын адамды кім дейміз? (сауыншы). Дүкенде киім сататын адамды кім дейміз? (дүкенші). Үй салатын адамды кім дейміз? (құрылысшы). Терезеге әйнек салатын адамды кім дейміз? (әйнекші). Сиыр бағатын адамды кім дейміз? (сиыршы).

4- *ші тапсырма*

Мақсаты: Сөздерді жұрнақсыз айту дағдысын анықтау.

Тапсырмада балаға он сөз ұсынылады.

Нұсқау: Мен затты кішірейтіп айтамын, сен үлкейтіп айт.

Ұсынылатын сөйлемдер: Менде кішкентай қалақша бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай тостағанша бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай жастықша бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай кітапша бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай кілемше бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай көрпеше бар, сенде үлкен не бар? Менде кіпікентай үйшік бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай қапшық бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай қасықша бар, сенде үлкен не бар? Менде кішкентай таяқша бар, сенде үлкен не бар?

5- *ші тапсырма*

Мақсаты: Сөзжасам әдістерін қолдану дағдысын анықтау.

Нұсқау: Заттарды қарап, оларды кішірейтілген түрде ата.

Берілетін сөздер: Жастық(ша), Қасық(ша), Күрек(ше), Көрпе(ше), Қорап(ша), Қап(ша), Кітап(ша), Қобди, Қалақ, Күрте(ше).

*Тапсырмалардың екінші сериясы*

1- *ші тапсырма*

Мақсаты: Сөз жасаушы жұрнақтарды дұрыс пайдалану дағдысын анықтау.

Нұсқау: Мына жұрнақтарды дұрыс тауып қой: (-шек, -ша, -шы, -шік, -ке, -шең, -ші).

Берілген сөздер: Іні+(шек), Сандық+(ша), Жазу+(шы), Шеше+(ке), Сөз+(шең), Санақ+(шы), Тігін+(ші), Құрылыс+(шы), Күрке-Ұшік), Күрте+(ше).

2- *ші тапсырма*

Мақсаты: Түбірлес сөзжасам дағдысын анықтау.

Нұсқау: «Ал, көр, іл,» сөзіне төмендегі жұрнақтарды қосып сөз жаса.

Берілген жұрнақтар: -у, -ғыш, -гіш, -дыр, -ғыз, -гіз, -ым, -ім, -ма, -ме

3- *ші тапсырма*

Мақсаты: Зат есімдерге жұрнақтарды жалғай отырып, туынды сөзжасауын анықтау.

Нұсқау: Ұсынылған сөздерге берілген жұрнақтарды қосып, сөз жаса: (-лық, -лік, -дық, -дік, -тық, -тік).

Берілген сөздер: Бала, Кіші, Адал, Жеңіл, Жолдас, Биік, Жакын, Аңшы, Кішіпейіл, Асыл.

4- *ші тапсырма*

Мақсаты: Еліктеу арқылы сөздерден зат есім жасайтын жұрнақтарды пайдалануын анықтау.

Нұсқау: (-ыл, -іл, -у) пайдаланып сөз жаса.

Берілген сөз түбірлері: гур-, ыр-, гу-, таре-, шіцк-, дүмп-, қыш-, гиани-, шап, гурс-.

5- *ші тапсырма*

Мақсаты: Сын есім тудыратын жұрнақтарды пайдалануын анықтау,

Нұсқау: (-дай, -дей, -тай, -тей) жұрнақтарын пайдаланып сөз жаса.

Берілген сөздер: бала, мұғалім, тау, құс, немере, тәрбиеші, кірпіш, гүл, бал, көбелек.

Зерттеудің нәтижесі төмендегідей

шығарылады: 18

Құрастырылған әдістемелер бойынша балалардың сөзжасам дағдыларын тексерген кезде әр балаға жеке хаттама толтырылады. Сөзжасам дағдыларын тексеру бойынша анықтаушы зерттеу кезінде жинақтаған мағлұматтардың қорытындысын келесі жүйе бойынша шығаруға болады. Жоғарыда

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

аталғандай балаларға екі серияға бөлінген он тапсырма беріледі. Бірінші, екінші серияда бес тапсырмадан, әр тапсырмада он сұрақтан беріледі. Балалардың тапсырманы орындауларын бағалағанда үш ұпайлық жүйені пайдаланған жөн. Әр тапсырмадағы дұрыс жауапты «+» деп, қате жауапты «-» деп алып, тапсырмалар бойынша дұрыс жауаптарды бір - біріне қосып келесі ұпайлық жүйе бойынша белгілейміз:

1. Жеті-он дұрысжауапқа -3ұпай,
2. Төрт-алты дұрыс жауапқа - 2 ұпай,
3. 0-үш дұрысжауапқа - 1 ұпай.

Жоғарыдағы топтауға сүйене отырып, балалардың сөз жасау дағдыларының деңгейін анықтауға болады. Әр серия бойынша бес тапсырма берілген, сол тапсырмаларға қойылған ұпайды есептеп, егер бес тапсырма бойынша ұпай көп болса, онда ол жоғарғы деңгейге өтеді. Сол сияқты орташа, төменгі деңгейлер деп бөлеміз.

Эксперименттің нәтижесін талдау келесі критерийлер негізінде жүргізіледі:

1. жоғары деңгей - сөзжасам дағдылары әбден дамыған,
2. орташа деңгей - сөзжасам дағдылары толық қалыптаспаған,
3. төменгі деңгей - сөзжасам дағдылары мүлдем қалыптаспаған.

Бұл бағалау жүйесінде ескеру қажет:

- жоғары деңгей - баланың тапсырманы ести салысымен бірден өз бетінше орындауы;
- орташа деңгей - тапсырманы көмекші сұрақтар, логопедтің мысал келтіруі немесе оған баланың еліктеуі арқылы орындауы;
- төменгі деңгей -логопедтің қандай да көмегі болса да, тапсырманы баланың орындай алмауы.

Мақалада берілген мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың сөзжасам дағдыларын тексеруге арналған әдістемелерді логопедтер сол мақсатқа сәйкес және де балалардың тілін дамытуға арналған жұмыстарында, атап айтқанда сөзжасам дағдыларыш қалыптастыруға бағыттап қолдануларына болады.

1. ҚР «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзете цолдау көрсету туралы» заңы, 2005 ж.

2. Өмірбекова. Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б.: Логопедия, оқулық. -Алматы: ЖШС РПБК «Дзуір», 2011.

3. Ибатова Г.Б. Қазақ тіліндегі сөзжасам мәселелері, Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы, - Алматы, ҚазҰПУ, №2 (17) 2009 ж.,-60 б.

4. Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей Дисс.канд.пед.наук, - Киев, 1983.

5. Балаев В.И. Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе. Автореф.дисс.канд.пед.наук - М., 1968.

6. Туманова Т. В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с ОНР.// «Дефектология» №5, 2004.

#### **Резюме**

В статье даются методики для обследования состояния словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### **Summary**

In this article was shown the methodics of form's word formation in the kazakh pre- schol children with fold speaking.

### **АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ПЕРСПЕКТИВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ И ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

**Р.Шомахмудова \*»**

В современных - социальных экономических условиях нашего государства, приоритетными



стали задачи поиск оптимальных путей воспитания, образования, интеллектуального развития и социализация детей с ограниченными возможностями.

Правом каждого ребёнка и его родителей является выбор адекватных условий для получения образования. На специалистов психолого-медико-педагогической комиссии возложена миссия всестороннего обследования и диагностики психофизического состояния ребёнка, в результате которой даются рекомендации по их обучению и определению соответствующих видов образования.

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества-общества для всех, общества для каждого. Инклюзия означает - раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает как потребности, так и специальные условия, и поддержку, необходимую ученику и учителям для достижения успеха. Инклюзивные школы - очень гибкие, так как позволяют учителям и ученикам получать доступ к необходимой поддержке и услугам, тогда и там, где это необходимо. Гибкое расписание, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями, совместная внеклассная работа - вот несколько способов, которые помогают педагогам лучше подстраиваться под интересы и нужды детей, способствовать тому, чтобы дети с инвалидностью получили необходимые услуги и поддержку.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для её реализации. Успешность программы инклюзивного образования, по мнению специалистов, будет зависеть и от учащихся школ, куда придут обучаться дети с ограниченными возможностями.

Сильной стороной специализированного обучения всегда считалась концентрация внимания на индивидуальности каждого учащегося. С приходом в общеобразовательную школу учащихся с особыми образовательными потребностями преподаватели стали осознавать важность общения с каждым ребёнком как с личностью. Преподаватели общеобразовательной школы, обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты учащихся с особыми потребностями.

Инклюзивное образование нужно, во-первых, государству. Люди, не имеющие образования в силу ограниченных возможностей здоровья, выпадают из социальных, экономических, политических процессов. Власть должна обеспечить им равные возможности. Во-вторых, самим инвалидам и их родственникам. В третьих, педагогам. Среди инвалидов, которые благодаря инклюзивному образованию могли бы стать специалистами, много талантливых людей. На сегодняшний день немало специалистов среди инвалидов, которые ведут активную трудовую деятельность в области науки, производства, занимают руководящие должности. Можно сказать, что инклюзивное образование необходимо обществу в целом.

В рамках проекта, реализуемый в сотрудничестве с государственными, негосударственными (ФОПСИ) и зарубежными организациями (Юнисеф, Юнеско, АБР и др.), а также по программе «Устойчивое развитие и равенство в образовании» финансируемый Культурным центром Юнеско расположенный в центральной Азии (АССУ-Япония) исполнителями которого являлись специалисты ресурсного центра по инклюзивному образованию при Республиканском центре образования (РЦО), (2006-2009 гг). Он, охватил лишь единицы, из тысяч нуждающихся детей-инвалидов, которых можно охватить инклюзивным образованием. Нами был разработан проект национальной модели «Концепция инклюзивного образования в республике Узбекистан». Настоящая Концепция представляет собой систему взглядов, принципов и приоритетов образовательной политики в области получения

образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Эту концепцию на сегодняшний день целесообразно усовершенствовать и законодательно утвердить. На основании этой концепции были разработан пакет методических рекомендаций, учебно- методических пособий, индивидуальноразвивающих программ, которые внедрены в практику общеобразовательных школ, дошкольных учреждений, где были организованы экспериментальные инклюзивные классы и группы в ряде регионов нашей республики.

Опыт свидетельствует, что школы, которые наиболее успешно включают и обучают детей с особыми потребностями, одновременно являются самыми лучшими для всех остальных учащихся.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

И наоборот: самые лучшие школы для всех детей - лучшие и для детей с особыми потребностями. По наблюдению специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие этих детей в свой класс. Для успешного проведения эксперимента необходимо решение вопросов, связанных с наполняемостью экспериментальных классов, аттестацией учеников классов «Особый ребёнок» и учащихся с проблемами здоровья, которые не смогут усвоить образовательный стандарт, но вместе с тем получают в школе определённый социальный опыт общения со сверстниками через обучение, игры и иные способы личностного развития. Альтернатива такой системы - совместное обучение здоровых детей и ребят с ограничениями физического развития в обычных, общеобразовательных школах, такое инклюзивное образование - одна из форм активной интеграции детей с ограниченными физическими возможностями в общество

Школа, открытая для всех, даёт возможность всем знать те проблемы, с которыми сталкиваются дети с особыми образовательными потребностями. И благодаря этому мы лучше понимаем окружающий мир, тех, кто по нашему мнению отличается от нас, лучше понимаем себя. И когда появляется необходимость сделать изменения, оказать помощь, мы делаем это без каких либо раздумий. Так как каждый ребёнок имеет право на образование. Каждый ребёнок хотел бы посещать детский сад, а за тем школу, однако сегодня не все дети имеют такую возможность. Мы верим, что инклюзивное образование - именно тот путь, который позволит каждому ребёнку получить необходимое образование. Родители детей-инвалидов уверены, что их голос и участие чрезвычайно важно при реализации программ инклюзивного образования. Для активного участия родителей на сегодняшний день целесообразно создать Ассоциации родителей детей с особыми потребностями.

Для устойчивого развития инклюзивного образования необходимо комплексное сопровождение: учебного и реабилитационного процессов, материально-технического и кадрового обеспечения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей-специалистов инклюзивного обучения. Целью такой подготовки является овладения педагогами массовых школ и дошкольных учреждений дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с особыми образовательными нуждами. Учителя-дефектологи и педагоги общеобразовательных учреждений должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых условиях. Подобные меры могут способствовать расширению доступности образования для детей-инвалидов. Тем самым будут создаваться более благоприятные условия для социальной мобильности выходцев из наименее обеспеченных слоёв современного общества. Это образование должно быть составной частью педагогической стратегии и, несомненно, новой социальной и экономической политикой государства.

1. *«Закон об образовании» и «Национальная программа по подготовке кадров» Республике Узбекистан.*
2. *Сулейменова Р.А. Проблема включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс в республике Казахстан. Специальное образование в Казахстане. Журнал - Алматы.*
3. *Шматко Н.Д. «Для кого может быть эффективным интегрированное обучение». Дефектология М2 1999.*
4. *Шомахмудова Р.Ш. «Развитие инклюзивного образования в Республике Узбекистан», Хабарши вестник. - Алмата, 2005 г.ж. №2.*
5. *Шомахмудова Р.Ш. «Стратегия инклюзивного образования, как часть социальной защиты детей с ограниченными возможностями в Узбекистане», материалы международного форума, - Ташкент, 2008 г.*
6. *Шомахмудова Р. Махсус ва инклюзив таълим: х, алцаро ва миллий тажриба - Ташкент, 2011.*

Түйін

Жалпы білім беру мекемелерінде және мектепке дейінгі мекемеде инклюзивті білім берудің даму мәселелері қарастырылған.

#### **Summary**

Examined questions development inklyziv education in and to school establishment in establishments of what common form.

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ**

**Г.М. Яхьярова, —  
А.М. Бисембаева**

В настоящее время во всех развитых странах мира, и в нашей республике в частности, одной из крайне актуальных тем, как в области образования, так и в целом концепции развития страны является инклюзивное образование. ЮНЕСКО определяет инклюзивное образование как «процесс обращения и реагирования на разнообразные потребности всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах» [1].

На данном этапе в Казахстане инклюзивное образование является новой вехой и проходит лишь период становления, тем самым первостепенной выступает задача построения рациональной системы мероприятий по организации включения детей с ограниченными возможностями (ОВ) в развитии, что и обеспечит в дальнейшем успешную социализацию и интеграцию в обществе. В связи с актуальностью данного вопроса, статья преследует *цель* раскрытия некоторых путей реализации современной образовательной политики в области инклюзивного образования.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [2] выдвигает как одну из основных целей - обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям, приводя следующую статистику: из 149246 детей с ОВ в развитии 29212 человек или 19,5% - дети дошкольного возраста, при чем воспитанием и обучением в 37 специальных детских садах и 240 специальных группах охвачены около 10 тысяч детей, что составляет только 32,8%. Приведенные данные показывают отсутствие в настоящее время рационального подхода в реализации инклюзивного образования. Основное внимание нацелено на организацию включения детей с ОВ в развитии в общеобразовательные школы, не учитывая тот факт, что система мер по данному маршруту должна быть начата намного раньше. Нами выделены основные и значимые по нашему мнению направления работы по внедрению инклюзивного образования в РК.

Ввиду того, что инклюзивное образование возможно лишь в готовой к нему социальной среде, в среде, в которой идея включения будет адекватно и соответствующе воспринята, барьером, в первую очередь, выступает ряд нерешенных проблем, связанных с обществом: малая осведомленность общества о лицах с ОВ в развитии; не признание их равных наряду со всеми правами, в целом, не соответствующее политике инклюзивного образования отношение - так называемая «антигуманность». Таким образом, учитывая вышеизложенное, первым направлением, на наш взгляд, является проведение обширных воспитательных мероприятий в обществе (в первую очередь среди детей и подростков), посредством непрерывной работы СМИ, средствами отечественного искусства (киноиндустрия, концерты, выставки и т.п.) и культурно-массовых мероприятий; введения курса акмеологии в учебную программу всех организаций образования [3], что в дальнейшем будет способствовать изменению взглядов общества по отношению к лицам с ОВ в развитии.

Второе направление - воспитание этики семейных отношений на всех этапах развития человека посредством создания центров планирования семьи, оказывающих доступные для каждого услуги, включающие: углубленную диагностику состояния здоровья будущих родителей (например на генетическую совместимость), своевременное выявление риска возникновения патологии, сопровождение на протяжении всей беременности (фитнес, йога, плавание, тренинги для будущих мам, консультирование, обеспечение качественной продукцией и мн.др.), бесплатное распространение литературы (в которой бы освещалась доступная информация для будущих родителей).

Совершенствование деятельности женских консультаций (повышение компетентности медицинских работников; создание благоприятных условий для их работы) послужит третьим направлением. — — 22 . .

Четвертое направление: совершенствование деятельности родовспомогательных учреждений (повышение компетентности медицинских работников, проведение скрининга новорожденных, улучшение качества предоставляемых услуг). Проведение командной оценки детей, создание единой и универсальной «Базы данных» для трех государственных ведомств (Министерство Здравоохранения РК, Министерство Социальной защиты и труда РК, Министерство Образования и Науки РК) в которой будет предоставлена полная соответствующая информация о детях.

Основополагающим является оказание ранней коррекционной помощи детям с ОВ в развитии, что отражено принципом специальной педагогики о ранней педагогической помощи [4]. Ввиду

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.

этого необходимо создание новых типов организаций, может быть центров раннего развития для детей с ОВ в возрасте от 0-3 лет, увеличение количества групп дневного пребывания, открытие ресурсных центров для родителей детей с ОВ в развитии, где будет предоставляться доступная информация о воспитании, обучении и развитии, что в целом определяет пятое направление.

Таким образом, именно данные направления в совокупности выстраивают рациональную систему мер, которая послужит прочным фундаментом, на основе которого включение детей в с ОВ в развитии в общеобразовательную среду массовых школ будет наиболее результативным.

1. *Материалы международной конференции «Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы» - СПб., 2008 г.*

2. *Государственная программа развития образования Республики Казахстанна 2011-2020 годы.*

3. *Назарбаев Н.А. «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к обществу всеобщего труда», Казахская правда №388-389 (27207-27208) 8.11.2012 г.*

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

#### Түйін

Мақалада Қазақстан Республикасында инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері және оны кеңінен іске асырудың негізгі бағыттары қарастырылады.

#### Summary

**Article seeks disclosure of some ways to implement current educational policy in the field of inclusive education. ИНКЛЮЗИВТІОҚЫТУ БАҒЫТЫНДАҒЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУДЫҢ**

#### ҚАЖЕТТІЛІГІ

Т.С. Смагулов —

Қазіргі қоғамда тұлғаның қалыптасуына жаңа талаптар, жаңа критерийлер қойылады. Қазіргі кезде заман қадамына сай аяқты нық басатын, алдына қойылған-қойылмаған мәселелерді шеше алатын, ізгілікті әрі жаңа «жел» бағытымен жүре алатын, «шығармашыл тұлға» атағына ие азаматтар қажеттілігі туындап жатыр. Өйткені шығармашыл тұлға қандай да іс желісі болмасын, ісіне басқа, шығармашыл көз-қараспен қарап жаңалық аша алады, тарихымыздың «ізіне қарап» сапт-дәстүрді сақтай алып, ұмытылып қалған «ескіден» сапалы «жаңа» тудыра алады.

Қазіргі ғаламдану заманында еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуы, индустрияның шарықтап өсуі, әлемдік деңгейге көтерілуге бет бұруы кезеңіндегі ұлттық мәдени-тарихи, рухани құндылықта- рымызды бойына сіңірген азаматтарға қоғамың сұранысының өсуі білім жетістіктерін өркендетті елдердің білім деңгейіне көтеру қажеттігін алға тартады

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауында (Астана, 1 наурыз, 2006 жыл.) «Біз қазақ халқының санғасырлық дәстүрін, тілі мен мәдениетін сақтап, түлете береміз. Сонымен қатар ұлтаралық және мәдениетаралық келісімді, біртұтас Қазақстан халқының ілгері дамуын қамтамасыз етеміз» - деп атап көрсеткен

Қазақстан Республикасының Білім туралы заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндет-ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен практика және кәсіби шындауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау,-делінсе,басым міндеттерінің бірі ретінде „жеке адамның шығармашылық,рухани және дене мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру,жеке басының даму үшін жағдай жасау арқылы интелектіні байыту»-деп көрсеткен[1].

Қазақстан халқының ілгері дамуын қамтамасыз ететін - білім саласы. Қазіргі таңда білім саласының алдында дайын білімді, дағдыларды меңгеретін, қайталайтын ғана емес шығармашылық бағытта жұмыс істейтін тың жаңалықтар ашатын, біртума ойлау қабілетімен ерекшеленетін жеке --

тұлға қалыптастыру міндеті тұр. Бұл, эрине, оқушылардың шығармашылық әрекетін дамытуда маңызды мәселе екендігін дәлелдейді. Жалпы оқушылардың шығармашылық әрекеті ғылыми - педагогикалық проблема ретінде едәуір зерттелген. Оқушылар бойында «шығармашылық әрекет тәжірибелерін» қалыптастыру қажеттілігі туралы 80 жылдары И.Я. Лернер айтқан болатын.

Қазақстанда шығармашылықтың дамуы жөнінде арнайы зерттеу жұмысын жүргізген психолог -

ғалымдар Т.Тәжібаев, Ж.Аймауытов, Қ.Р. Рахымбаев, С.Қ. Бердібаева, Б.Түргынбаева еңбектерін атап өтуге болады. Қалыпты бала қандайда болсын, мейлі жақсы ма, жаман болсын бір іспен айналысуы қажет, бұл оның жан дүниесінің өсуіне және де дамуына өте қажетгі. Психолог А.Н. Леонтьевтің адам психологиясы тек іс - әрекет үстінде дамып отырады дейтін. Осы сөздерге сүйенсек мүмкіндігі шектелген балалар үшін шығармашылықпен айналысу, іспен шұғылдану олардың дамуына «екі еселі» әсер етеді.

Шығармашылық - бұл адамның өмір шындығында өз-өзін тануға тырысуы. Өмірде дұрыс жол табу үшін адам дұрыс ой-пікір түйіп, өздігінен сапалы да дәлелді шешімдер қабылдай білуге үйренуі қажет. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өшуіне жол бермей, оның рухани күшін нығайтады. Өйткені адам туынды ғана емес жаратушы да.

«Шығармашылық» сөзінің негізгі мағынасы «шығару», «жанадан ойлап табу» дегенді білдіреді. Дегенмен жаңа нәрсе ойлап табу, сол арқылы жетістікке қол жеткізу деп түсінеміз. Философияда «шығармашылық қайталанбайтын қоғамдық мәні бар, жоғары сападағы жаңалық ашатын іс-әрекет», - деп түсіндіріледі. Ал көрнекті психолог Л.С. Выготский «шығармашылық деп жаңалық ашатын әрекетгі деген болатын» [3].

Білім сапасын арттырудағы мұғалім шығармашылығының ролі ең бірінші деңгейде тұрады. Білім беру сапасы - қоғамдағы білім беру үрдісінің жағдайын, нәтижесін, сондай-ақ жеке тұлғаның кәсіптілігінің қалыптасуын және даму болашағының қажеттілігін анықтайтын әлеуметтік категория. Білім беру сапасы білім беру мекемелеріндегі жастарды оқыту мен тәрбиелеу қызметтерінің әр түрлі көрсеткіштерінің жиынтығы, демек білім беру мазмұны, оқыту формалары мен әдістері, материалдық-техникалық базалары, т.б. бойынша анықталады.

Білім сапасы мұғалімдер қызметінің сапасына тікелей байланысты. Мұғалім жайлы Ахмет Байтұрсынов былай деп айтқан: ... «Мұғалім қандай болса, мектеп те сондай болмақшы. Яғни, мұғалім білімді болса, ол мектептен балалар теренірек білім алып шықпақшы. Осынлайша білім сапасын арттыра отырып қана, оқушылардың шығармашылық қабілеттеріне көңіл бөлініп, шығарма- шылық деңгейлері жоғарлай келеді.

*Оқушыларды шығармашылық жұмысқа баулып, олардың белсенділіктерін, қызығушылықтарын арттыра түсу мақсатымен, шығармашылық қабілеттерін сабақ барысында және сабақтан тыс уақытта дамытуда және ұштауға әр түрлі әдістерді қолдануға болады. Мысалы үшін:*

1. Тақырыптарды мазмұнына қарай жинақтау.
2. Арнаулы бір тақырыптарда пікірталас тудыру.
3. Логикалық ойлауын дамытатын ойындармен берілген тапсырмаларды шешу анаграммалар, сөзжұмбақтар, құрастырмалы ойындар т.б.
4. Берілген тапсырманы түрлендіру бағытындағы жұмыс кері есеп қарастыру, мәтін мазмұнын өндеу, шығарма, шағын әңгіме, мәтін құру, т.б.
5. Әңгіменің ұқсастығын салыстыру, бөліктерге бөлу, ат қойғызу.
6. Ұнатқан кейіпкеріне мінездеме беру.
7. Ой шапшандығын, сөздік қорын дамытуда өлең шумақтарын құрастыру.
8. Мәтіндерді, ертегілерді, әңгімелерді өз бетінше аяқтау немесе ойдан құрастыру.

*Ал сабақтан тыс уақытта оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытудың жұмыс түрлері төмендегідей:*

1. Әр түрлі кездесулер өткізу.
2. Әр түрлі тақырыптарда сайыстар, пікірталастар өткізіп, алған әсерлері бойынша шығарма жазу.
3. Балаларға арналған журналдарға жаздырып, оны сабақ кезінде үнемі пайдаланып отыру.
4. Әрбір шығармалардың авторлары туралы толық мағлұмат жинақтау.
5. Еркіндік беру, шығармашыл оқушы өз шығармашылығын әрдайым өздігінен көрсетіп, өз бетінше ұштай алады, дамыта алады.
6. Жаңа заманның қадамына сай жүре білуге үйрету, өздігінен ізденіп білім алуға баулу.

Осындай жұмыстарды үнемі жүргізу оқушыларды шығармашылыққа баулуға, шәкірт бойындағы қабілет көзін ашып, тілін байытуға, қиялын ұштауға, өз бетінше ізденуге зор әсерін тигізеді.

Осындай көз-қараста жалғыз емес екендігіне көз жеткізе отырып ғаламтор әлемінде осыған ұқсас мәселені талқылап, өзінің ой-пікірін отраға салып, білімімен бөліскен Мұқатаева А.Н. былай тұжырымдайды:

Шығармашылық - бұл адамның өмір шындығына өзін-өзі тануға ұмтылуы, ізденуі. Өмірде дұрыс жол табу үшін адам дұрыс ой түйіп, өздігінен саналы, дәлелді шешімдер қабылдай білуге үйренуі қажет. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өшуіне жол бермеу оның рухани күшін

нығайтып, өмірде өз орнын табуға көмектеседі. *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Баланы бастауыш сыныптардан бастап шығармашылық ойлауға, қалыптан тыс шешімдер қабылдай алуға, практикалық әрекеттерге дайын болуға әкелудің жолдары ұсынылады, сабақтардың мүмкін-діктері қарастырылады. Бұл істі нәтижелі етуде дамыта оқыту жүйесінің қағидалары тірек етіледі.

Қабілеттер жайлы жазылған ойларды, тұжырымдамаларды, еңбектерді талдай келе, адам бойында табиғи мүмкіндіктер болады, олар тек белгілі бір әлеуметтік жағдайларда байқалып, әрі қарай дамиды, әр адам басқа адамнан өзінің табиғи психологиялық өзгешеліктерімен ерекшеленеді деген қорытындыға келеміз. Қабілеттер - білім алуға қажетті адамның психологиялық ерекшеліктері.

Бастауыш сынып оқушыларының тұлғалылығын тәрбиелеу үшін, ең алдымен олардың қабілеттерін дамытудың мәні зор. Психологтар қабілеттердің екі түрлі деңгейінің болатындығын дәлелдейді:

- 1) репродуктивті - іс-әрекетті, білімді берілген үлгі бойынша қабылдай алу деңгейі;
- 2) шығармашылық - жаңалық ойлап табуға бағытталған қабілеттер деңгейі.

Шығармашылық - төмендегідей ерекшеліктермен сипатталатын адам әрекеті:

- шығармашылықтағы қарама-қайшылықтардың болуы;
- әлеуметтік немесе жеке адамға деген мәнінің болуы;
- шығармашылыққа арналған шарттардың, жағдайдың болуы;
- шығармашылық тұлғаның жеке қасиеттерінің болуы;
- нәтиженің жаңалығы, соңшығы.

Аталған шығармашылық тұлға қалыптастыру мәселесінде эрине онай шешілмейді, оған қоса бұл мәселе кейде келесі факторлар әсерлерінен қиындай түседі:

Мүмкіндігі шектелген балалар арасында неғұрлым көп кездесетін шығармашылыққа кедергі болатын 4 психологиялық жағдай бар.

1. Конформизм (еліктегіштік) - адамның басқаға ұқсағысы келуі. Адамдардың өз ортасынан бөлектеніп шығудан қорқу, басқа адамдардың қылығын қайталау. Өзінің әрекетін дұрыс емес болады деп, басқаға ұқсас дұрыс деп көрінетін әрекетті қайталау.

2. Цензура (тыйым салу) - қатан ішкі цензуралы адам проблеманың өз бетінше шешілгенін абзал деп санайды (қазақтар менталитетіне тура келген және тыйым салынған затты қате қабылдайды оған жоламайды, іздену аумағын шектейді).

3. Ригидтік (кертартпалық) - бір үйреншікті көзқарастан, пікірден басқасына ауысу қиыншылығы. Ригидтік дайын шешімдерді жетілдіруге, таныс қалыптағы, заттар мен құбылыстардағы, тын жаңалықтарды сезінуге мүмкіндік бермейді.

4. Шұғыл жауап табу ниеті. Шұғыл жауап табу әркімде бола бермейтін қасиет. Әдетте ең «дұрыс» шешім «шығармашылық үзіліс». Кейде белгілі мәселенің шешімін табу үшін сол мәселеден зейін ауыстырып өз-өзіне дем беру керек.

Бастауыш сынып оқушыларының қабілеттерін дамытудың негізгі факторы болып олардың білімі мен дағдыларының дәрежесі ғана емес, сонымен бірге, баланың маңызды психикалық қызметтерін, ақыл-ой жұмысының тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу процесін жолға қою керекті саналады. Оқушының шығармашылық қабілеті де оның ойлау мен практикалық әрекеттері арқылы ғана дамиды. Ойлауға үйрететін сабақтарды дамыта оқыту сабақтары деп білеміз.

Дамыта оқыту жүйесінде мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынас жаңа қағидаларға негізделеді. Олар ынтымақтастық, өзара сыйластық, түсіністік сияқты қасиеттер. Бала өз ойын қорықпай, сеніммен айта алатындай ахуал болуы басты назарға ұстанылады. Ол үшін оның әрбір жауабы мұқият тыңдалып, дұрысы мақталып, қатесі түзеліп отырылады. Оқушы кішкентай бала деп қарамай, оның да пікірімен санасу, көзқарасын құрметтеу, оның дамуына орасан зор әсер ететіндігі дәлелденеді [2].

«Адам баласының сөйлей бастаған кезінен бастап, бүгінгі күнге дейін жеткен жетістіктері шығармашылықтың нәтижесі» - тарихымызға қарасақ болған-болмаған адамзаттың жетістіктерінің барлығы адам бойындағы шығармашылық қабілетінің болуы. Алысқа қарамай өзімізді алсақ, өмірімізде жеткен жетістіктеріміз өзіміздің шығармашылығымыздың арқасында.

Дефектология саласында әсіресе елімізде жаңа дамып келе жатқан инклюзивті оқыту бағытында белгілі бір жетістіктерге жету үшін шығармашылық ойлау өте қажетті, бұл - дамыта оқыту, балалар бойында шығармашылық қабілетті дамыту. Даму бұл - шығармашылық, шығармашылық бұл - даму.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Жұмыс барысында балалар бойындағы әртүрлі қалыптасып қалған кемшіліктерді көрген мамандар, сол кемшілікті түзетудің жолын табу үшін шығармашылық қабілеттерін қолданады, ізденеді, ақыр соңында шешімін табады. Егер де дайын қалыптасқан тұлға, мамандықтың өкілі, осындай қиын мәселені өз күшімен, шығармашылығы арқылы осындай қиын мәселені шеше алса, бойына шығармашылығы құйылған мүмкіндігі шектелген ересек болсын, бала болсын, шығармашылықтың арқасында бірталай қиын мәселелердің шешімін таба алады, сондықтан неғұрлым мұғалім-дефектолог баланың дамуында шығармашылық қабілеттерін дамытуға көңіл аударса, соғұрлым баланың болашақ дамуы, әлеуметтенуі де тез жүреді. Демек шығармашылық даму екі жақты процесс болып, мұғалім де, оқушы да шығармашылық қабілеттерін дамытса мүмкіндігі шектеулі баланың жалпы білім беретін мектепте әлеуметтенуі де тез жүреді.

Қарағанды қаласындағы №27 жалпы білім беретін орта мектебінде етек алған «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беретін мектепте инклюзивті оқыту» эксперименті аясында біздің маман дефектологтар мектеп ұжымымен танысу барысында және ұйымдасқан жұмыс барысында ұстаздардың үлкен қолдауын көріп, олардың экспериментке шығармашылық көз-қараспен қарап, алғашқы жеңістерге жетуі, шығармашылық ойлаудың жемісі. №27 ЖББОМ қабырғасында жоғарыда аталған эксперимент желісі аясында мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік, медициналық және әлеуметтік жетектеу (қолдау) қызметі жұмыс атқаруда, сонда жұмыс атқаратын қызметкерлер өздерінің біліктіліктеріне, жұмысына шын сүйіспеншіліктеріне қоса жоғары шығармашылық қабілеттеріне ие. Осы қасиеттер арқасында болашақ эксперимент жемісті аяқталып, инклюзивті оқыту ауырпалықсыз елімізде орнығады деген үміт болжағалы жатыр. Дегенмен де қазіргі кезде де, қаншалықты аз уақыт өткеніне қарамастан ӘМПЖ қызметінің жетістігі мен жұмыс мазмұны көлемді делінді. Бұның барлығы айтылғандай қызметіміздің жоғары жауапкершілігі мен шығармашыл ойлаудың биіктігінің арқасы.

Шығармашылық іс-әрекет түрлерінің бірі ретінде жаңа, қалыптан тыс ізденістерге дем беріп, қоғамдық дамудың ілгерілеуін қамтамасыз етеді. Шығармашыл ойлау жаңа идеяларға, қоғам жаңалықтарын ашу мен жаңа шешімдерге қол жеткізіп, мәселелердің түбегейлі, бұрын-соңды болмаған жолдармен анықталып, өріс алуына мүмкіндік беретін ойлау әдіс-әрекеті.

Қорыта келе, тұлғаның көркем өнерлі типі дүниені көркем бейнелер түрінде меңгереді, оларды жасаудың тегіктерін игереді, эстетикалық бағыты мен дүниетанымын жариялау үшін сөз саптау, бой көрсету, мәнерлі дыбыстау жүйелерін қарастырады. Осындай өнерлі шығармашыл адамдар арасында рухани үндестік, психикалық бірлестік, құндылықтарға деген ортақ баға орнығады. Осындай қоғамда өскен келешек ұрпақ сондай қасиеттерге ие болады. Жалықпай жаңа инновациялық технологияларды өз жұмысымызда пайдаланып, сонымен қатар оқушыларды мадақтап, ынталандырып, баланың қиялын дамыта отырып, ойын дамытамыз. Ойы дамыған шәкіртіміздің танымдық қызығушылығы арта отырып, шығармашылық әрекеті жоғары деңгейге көтеріледі. Сондай қасиеттерге ие болған ұрпақтан қалыптасқан болашақ қоғам дефектология саласындағы көптеген мәселелерді тіпті дефектология саласын жоққа шығарады деп үмітгерлік. Эр шынайы дефектолог, дефектология саласында қызмет атқара келе, мүмкіндігі шектелген тұлғаларға көмек беріп, мүмкіндігі шектеулі тұлға деген ұғымды жоюға тырысу керек. Өйткені есі сау ұрпақтан қалыптасқан сау қоғам дефектологтарда қажеттілік көрмейді.

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. Егемен Қазақстан газеті, 02 наурыз, 2006 ж.

2. Мұқатаева А.Н. Бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту ерекшеліктері. -мақала, -Павлодар, 2009.

3. Интернет ресурстары <http://nex.kz/index.php/1722->

4. Тұрғынбаева Б.А. Ұстаздың шығармашылық - Алматы, 2007 ж.

5. Тұрғынбаева Б. А. Шығармашылық қабілеттер және дамыта оқыту - Алматы, 1999 ж.

6. Білім сапасын арттырудағы мұғалім шығармашылығының ролі. Ошақбаева Гүлзайра Құлмасқызы 2011 ж.

#### Резюме

В статье рассматривается необходимость развития творческого мышления в процессе инклюзивного образования.

#### Summary

The article discusses the need for creative thinking in the process of inkl'flzivnogo education.





К.Д. Махамбетова

Қазіргі таңда елімізде жыл санап мүмкіндігі шектелген балалар саны артуда. Осыған орай Қазақстан қоғамының алдында мүмкіндігі шектеулі балалардың құқығын қорғау мен оларға тең құқылы сапалы білім беру өзекті мәселеге айналып отыр.

Отанымызда мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың құқығы мен мүмкіндіктеріне байланысты арнайы білім беру, оларды туғаннан бастап әлеуметтік және медициналық- педагогикалық қолдау, білім алуды ақысыз пайдалану құқығын жүзеге асыру еліміздің бас Конституциясында, «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық - педагогикалық түзу арқылы қолдау туралы» заңында, «Балалардың құқығын қорғау туралы» конвенцияда, « Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы» заңдарда қарастырылған.

Мемлекетіміздегі білім беру саясатының басты міндеттерінің бірі тұлғаға өзінің өмірлік ұстанымын және еркін бағдарлау үшін қанағаттанарлық сапалы білім беру.

Қазіргі таңда мүмкіндігі шектеулі балаларды қоғамға біріктіру, әлеуметтік бейімдеу, білім беру және тәрбиелеу, бала дамуының бұзылыстарын алдын алу және нәтижелі түзету үшін ең қолайлы жағдайлар жасау мақсатында инновациялық бағыттар жетілдіруде. Осыған сәйкес арнайы білім берудің болашақ бағыттарының бірі инклюзивті оқыту болып табылады.

Инклюзивті білім берудің іске қосылуына Біріккен Ұлттар Ұйымы ЮНЕСКО-мен «Білім алу қажеттігі ерекше адамдардың білім алуы саласындағы саясат пен практикалық іс-әрекет қағидалары туралы» қабылданған Саламанка декларациясының ұсынысы себеп болды. (Испания, 1994ж).

Инклюзивті оқыту термині білім алуында ерекше қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беретін мектепте оқыту үрдісін сипаттауда қолданылады.

Инклюзивтік білім беру баланың этникалық тегіне, діни сеніміне, экономикалық мәртебесіне және дамуындағы ерекшеліктеріне қарамастан, барлық балалармен білім алуына және әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасау процесі.

Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында алғаш рет даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы білім беру процесіне қосу, оларды қолжетімді ортамен қамтамасыз ету, білім берудегі кедергілерді жөнү тетіктері анықталды. [1]

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі ЮНИСЕФ БҰҰ Балалар Қорымен тығыз ынтымақтастықта даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды білім беру ортасына тарту жөнінде зерттеулер жүргізді, зерттеу нәтижелері бойынша әзірленген ұсыныстар білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына енгізілген. Мұндай білім мүмкіндігі шектеулі балаларды өзге оқушылармен тең дәрежеде жалпы білім беру процесіне қатыстыруға жол ашады.

Инклюзивті оқытудың дамуы туралы ресми дерек «ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» атап көрсетілген.

*Бағдарламаны жүзеге асыру барысында мына міндеттерді орындау қарастырылған:*

- Инклюзивті білім беруді қамтамасыз ету бойынша 2020 жылға қарай мектепке дейінгі тәрбиемен және оқытумен қамтылатын балалардың саны барлық мектепке дейінгі жастағы балалардың 70 %-нан 100 %-ға дейін артады. Оның ішінде 2016 ж. 79,5 %, 2017 ж. - 85 %, 2018 ж. - 90 %, 2019 ж. - 95 %, 2020 ж. - 100 %.

- 10 оқу бағдарламасы жаңартылатын болады, 30 оқу-әдістемелік кешен әзірленеді, оның ішінде 2016 ж. - 8, 2017 ж.- 8, 2018 ж. - 8, 2019 ж. -8 , 2020 ж.- 8 бірлік;

- Үй жағдайларында баланы тәрбиелеуде әдістемелік және практикалық көмек көрсету жөнінде ата-аналарға арналған 340 консультативтік пункт құрылады: 2016 ж. - 48, 2017 ж. - 58, 2018 ж. - 58, 2019 ж. - 58, 2020 ж. - 118 бірлік.

*2015 жылға қарай аталған міндетті шешу үшін қажетті нормативтік қиықтық база құрылады:*

- Инклюзивті білім беру шеңберінде жалпы және арнайы білім берудің өзара әрекетінің тетігі әзірленді;

- Мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктіріп оқытудың модульдік бағдарламалары әзірленді;

- Жалпы білім беретін ортада мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктіріп оқытудың тәртібі әзірленді, дамуында әртүрлі бұзушылықтары бар балалар үшін біріктірудің нысаны анықталды;

- Мүгедек балаларға қашықтықтан білім беруді ұйымдастырудың тәртібі әзірленді.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

- Мүгедек балаларға арналған 830 мектепте көтерме құрылғылар, пандустар, санитарлық бөлме-лерде арнайы аспаптар, арнайы парталар, үстелдер және т.б. арнайы компенсаторлық құралдар орнату арқылы «кедергісіз аймақ» құрылады.

- 3030 мектепте мүмкіндігі шектеулі балалардың оқуға және тәрбиеленуге тең қол жеткізулері үшін жағдайлар жасалады (мектептерде педагог-дефектологтардың, балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдедің, арнайы жеке техникалық және компенсаторлық құралдардың болуы) [1].

Инклюзивті білім беру арнайы қажеттілігі бар балалардың білім алуларына нақты көмек бере алады. Инклюзия мүмкіндігі шектелген оқушылардың өзінің күшіне сенуіне мүмкіндік береді. Инклюзия тек дамуы шектелген балаларды ғана емес, басқа да балалардың мүдделерін көздейді. Ол қоғамда адамдардың бір-біріне деген көзқарасын өзгертіп, қоғамда тату өмір сүруге бейімдейді.

Инклюзивті оқытудың 8 принциптері:

У адам құндылығы оның қабілеттіліктері мен жеткен жетістіктеріне тәуелді болмайды;

У әрбір адам сезініп ойлауға қабілетті;

У әрбір адам қоғамда ескерілуге және қарым-қатынасқа құқылы;

У барлық адамдар бір-біріне мұқтаж;

У шынайы білім тек қана нақты арақатынастардың контекстінде іске аса алады;

У барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді;

У Әрбір оқушы үшін жетістікке жету - өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатынында;

У жан-жақтылық адам өмірінің барлық тараптарын күшейтеді;

Қазіргі кезде елімізде мүмкіндігі шектелген балалардың білім алуына қажетті жағдайлар жасаудың басым бағыттары айқындалған.

*Инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі бағыттары:*

- қоғамда мүмкіндігі шектелген балаларға деген толерантты қатынастың құрылуы. Осы мақсатта БАҚ (бұқаралық ақпарат құралдары), ұйымдар мен қоғамдық қорлардың бірігуі маңызды;

- нормативтік-құқықтық құжаттарды құру. Мұнда инклюзивті білім беру жағдайында оқытылатын баланың статусы, арнайы білім беруді ұйымдастыру, түзете-дамыту мен педагогикалық көмек көрсету, мүмкіндігі шектелген баланы қабылдайтын жалпы білім беретін мектептің немесе ұйымның статусы қарастырылады.

- дамуында ауытқулары бар балаларды ерте анықтау мен ерте көмек көрсету;

- инклюзивті оқыту жағдайындағы білім беру процесінде жалпы білім беретін мектептегі мүмкіндігі шектелген баланың жан-жақты дамуына қажетті нұсқалардың болуы шарт. Олар: баланы жалпы білім беретін мектептің бағдарламасымен немесе жеке оқыту бағдарламасымен жалпы сыныпта білім беру немесе арнайы топта оқыту; негізгі мектеп уақытында арнайы сыныпта арнайы бағдарламамен (ана тілі, математика, мәнерлеп оқу) оқытылса, уақыттың қалған бөлігінде қарапайым жалпы білім беретін мектептің бағдарламасымен (бейнелеу, еңбек, дене шынықтыру, эн-күй) игеріледі; бала тек қана арнайы сыныпта арнайы бағдарламамен ғана оқытғыша отырып мектеп өміріне де белсене араласады: балалармен бірігіп таңертеңгілік ас ішу, тәрбиелік шараларға қатысу, спорттық жарыстар мен басқа да мерекелерге белсене ат салысу;

- мүмкіндігі шектелген балаларды жетелеу (қолдау). Мүмкіндігі шектелген балалардың барлығына элеуметтік-педагогикалық, медициналық, психологиялық көмектің көрсетілуі қажет. ПМПК-ның кешенді зерттеу нәтижесінің қорытындысы бойынша әр балаға психологиялық-педагогикалық профиль құрастыру, арнайы жеке оқыту жол бағдарламасын құру және сол бойынша ұсыныстар дайындалады;

- мүмкіндігі шектелген балаларды кәсіби еңбекке даярлау. Инклюзивті білім мүмкіндігі шектелген балалардың орта, арнаулы, жоғарғы орындарда тең құқылы білім алуын қамтамасыз етеді;

- жалпы білім беретін мектепте білім алуында ерекше қажеттілігі бар баланы оқытуда әдістемелік қарулану;

- кадрлық қамтамасыз ету;

- жалпы білім беретін мектепте білім алуында ерекше қажеттілігі бар баланы оқытуда заттық - техникалық жабдықталу. Физикалық мүмкіндік үшін (пандус, лифт, тұтқа т.б.). Оқытуды жүзеге асыру үшін (сыныптағы жұмыс бөлмесі, оқу мән жазуға арналған құрылғылар, арнайы көрнекі-дидактикалық материалдар).

- арнайы ғылыми зерттеулер жүргізу;



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

- инклюзивті білім беруді дамыту процесіне ата-аналар мен қоғамдық ұйымдарды тарту; [2]

*Инклюзивті білім беруді ұйымдастыру негізгі 4 бағытта жүргізуі тиіс:*

> Жұмыстың диагностикалық бағыты. Балаға МДБҰ консилиум мамандары кешенді динамикалық бақылау жасау арқылы қамтамасыз етіледі. Консилиум құрамына меңгерушінің (директордың) бұйрығымен дефектолог мұғалім, логопед, практикалық психолог, дәрігер, топ тәрбиешісі енгізіледі.

> Жұмыстың түзетушілік-дамытушылық бағыты. Жеке басқа тұтасынан эсер ететін шаралар кешенін қарастырады, жетекші эрекет түрін қалыпқа келтіру және жетілдіру, жеке даму кемшіліктерін түзету.

> Жұмыстың жалпы білім берушілік бағыты. Балаларды қоғамдық тәжірибені меңгеру тәсілдеріне үйретуді, әрбір жас кезеңіне тән олардың танымдық белсенділігін дамытуды, сондай-ақ баланың жеке басының мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін ескере отырып мектепте оқуға даярлауды қарастырады.

> Әлеуметтік-тәрбие жұмысы. Төмендегідей әлеуметтендіру мәселелерін шешуге бағытталған:

- бала мен оның отбасының дербестігі мен автономиясын арттыруға;

- дамуында ауытқушылығы бар тәрбиеленушілердің қалыпты дамыған күрдастыра арасында ерте,

толыққанды әлеуметтік кіріктіруді;

- баланың эрекеті мен мінезіндегі адамгершілік бағыттарының қалыптасуына;

- жеке басының оң сапаларын тәрбиелеуге. [3]

Инклюзивті білім берудің негізгі басты принципі ол осы бағыттағы білім беру процесінің өзгермелілігі және осы тұрақты өзгерістерге жауа бере алуында.

Осы аталған бағыттар бойынша бірінші табысты адымдар Қарағанды қаласындағы №27 ЖББОМ «Мүмкіндігі шектелген балаларды жалпы білім беретін мектепте инклюзивті оқыту» жобасында жүзеге асырылып жатыр. Бұл білім беру кеңістігінде психикалық дамуы тежелген балалар, аутист, сөйлеу тілінің бұзылысы мен мінез-құлық бұзылысы бар балалар жалпы қалыпты балалармен бірге оқытылып, дамып, тәрбиеленуде.

Инклюзивті білім беру мектебінің басты мақсаты- барлық балаларға бағалы өмір сүру мүмкіндігін беру, білім алуында ерекше қажеттілілі бар баланы ұжымға белсене қатыстыру, қоғам бірлестігінің бір мүшесі ретінде бір-біріне деген көмек қолын созуды ұйымдастыру.

Инклюзивті білім берудің маңызды шарттарының бірі ол адамдардың стереотипті көзқарасын, мүмкіншілігі шектелген балаларға қарым-қатынасын өзгерту, балалардың бірігуін (интеграциялануын) қамтамасыз ету, қоғамның теріс көзқарасын жою. Ал көзқарасты, сананы өзгерту- бұл адамның рухани өсіп дамып, жетілуі үшін ең қиын да күрделі, ұзақ, еңбекті жұмыс.

Біз мүмкіндігі шектелген балаға кеміс бала деп қарамай, оның ішкі әлеміне үңіле біліп, оған ерекше қамқорлық танытып, оны өзіндік ерекшеліктері бар жеке тұлға ретінде қабылдауды үйренуіміз қажет. Осындай қарым-қатынас отбасында да қалыптасуы шарт. Әрбір ата-ана баланың мүмкіншілігіне, қабілетіне сеніп, үнемі қолдау көрсетуі керек, Сонда ғана біз «ерекше» балаларға өз әлемімізден орын ұсына аламыз. Сонда ғана ұзақ та күрделі инклюзивті білім беру процесі нәтижелі де жемісті болмақ.

Ал бұл өз кезегінде ХХІ ғасырдағы жаһандану үрдісіне сай еліміздің одан әрі өркендеуі мен дамуына тиісті үлес қосу. Білім беруді жаңғырту мен бәсекелестікке қабілеттілікті көтерудің қажеттілігі де осында.

**1.** Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010 ж.

**2.** Концепция развития инклюзивного образования в Республике Казахстан. <http://www.special-edu.kz/>

**3.** Инклюзивті топтарда білім беруді ұйымдастыру қандай бағытта жүргізілуі тиіс. <http://shop.mcfr.kz/>

### **Резюме**

В статье рассматриваются основные направления и перспективы развития инклюзивного образования в РК.

### **Summary**

The article discusses the main trends and prospects of development of inkl'uzivnogo education in the Republic of Kazakhstan.



**А.А. Сарсенбаева**

Соңғы жылдары дамуында күрделі кемістігі бар балалар санының қатары дүние жүзінде көбеюі мен оларға біліктілік тұрғысынан көмек беру бойынша ғылыми-әдістемелік нұсқаулықтардың жоқтығы қазіргі арнайы әдебиеттерде дамудағы күрделі кемістік мәселесінің көкейкестілігін арттырып отыр. Бүгінгі күннің тәжірибесі біріккен әртүрлі кемістіктері бар балалардың барлық типтегі арнайы мекемелерде кездесетіндігін дәлелдейді. «Күрделі кемістік» түсінігі немесе қазіргі ғылыми айналымдағы «дамудағы күрделі кемістік» ұғымы әдебиеттерде әртүрлі тұжырымдалған.

Осы ұғымдар қарастырылған арнайы әдебиеттер мен зерттеулерді жан-жақты талдау негізінде «дамудағы күрделі кемістік» бойынша, көп түрлі ұғымдар бар екендігін байқалды. Осы ұғымның синонимдері болып «дамудың күрделі зақымдануы», «дамудың күрделі бұзылыстары», «біріккен зақымданулар», «аралас зақымданулар», «жиынтық кемістіктер» «ауыр және көп зақымданулар» және т.б. табылады.

Н.М.Назарова балалардың күрделі зақымдануына бір индивидтің басында екі және одан көп бастапқы психофизиологиялық кемістіктердің бірігулерін (есту мен көруі бұзылуы, зияты мен есту қабілетінің бұзылысы, есту қабілетінің зақымдануы мен церебральдық паралич, көрудің бұзылуы мен балалар церебральдық параличі және т.б.) жатқызады.

Қазіргі уақытта АҚШ-та балалардың көру мен есту қабілеті зақымдануымен қатар, оқытудың «көп кедергілеріне байланысты» арнайы бағдарламалары жұмыс істейді. Бұл термин бірнеше зақымдары бар, яғни ақыл-есі кемістердің қору немесе есту органдары зақымдануларымен бірігіп кетуін білдіреді. Бұл жағдайдағы «кедергі» оқыту міндеттерін қиындатады, өйткені бұл балалар бір кемістікке бағытталған арнайы мекемелерге орналаса алмайды.

С.Е. Гайдукевич көптеген зақымдануы бар ауыр форма тұрғысынан интеллектуалдық дамуы бұзылған балалардың көру, есту, дене құрылысының жетіспеушілігі мен тәрбиедегі қиындықтарының бірігуі деп түсіндіреді.

В.Н.Чулковтың пайымдауынша, күрделі кемістік дегеніміз баланың әлеуметтік бейімделуіндегі дамуының зақымдануы мен қиындықтарының құрылымын анықтайтын бірдей дәрежедегі екі немесе одан да көп бұзылыстардың бірігуі.

«Кемістіктің күрделі құрамы» және «күрделі кемістігі бар балалар» ұғымдарының теңестірілуі дұрыс емес. Л.С. Выготскийдің тұжырымдарына негізделі отырып, М.В. Жигарева әрбір тұрақты бұзылу бастапқы және кейінгі иерархиялық құрылымына ие екендігін анықтайды. Яғни, әр кемістік сатылы: бастапқы сатысынан және оның салдарынан (кемістіктің екінші сатысы) тұрады - бұл әр жеке кемістіктің күрделі құрамын білдіреді.

Демек, практикалық сұрақтардың дұрыс шешімі күрделі және күрделенген бұзылуларды анықтау барысындағы негіздемені нақты түсінуді талап етеді. Кешенді зақымданулар туралы мәселені аномальдық дамудың күрделі құрылымының негізгі ережелері туралы білімдер контекстінде ғана қарастыру мүмкін. Бұзылыстар бірігіп бір-біріне көп қырлы ықпал етеді және өзара күшейе түседі. Оның соңынан, бөлек бір зақымданудың қарапайым сомалық қосындысымен салыстырғанда сапалық және сандық тұрғыдан айтарлықтай дәрежі кері салдары болуы мүмкін.

Күрделенген зақымдану - бірқатар бастапқы зақымдануларға ие, бірақ оның біреуі негізгісі, одан кейінгісі жетекшісі болып табылатын аномальдық даму құрылымын анықтайтын, яғни екінші ауытқуға негіз болатын бұзылуды айтады. Сонымен бірге, екінші кемістік бастапқы болғанымен айқын көрініс таппаған немесе компенсацияға бағынады, дей тұрғанмен ол негізгі жетекші кемістікке ықпал етеді.

Бұдан басқа, бірқатар дерек көздерде «көптеген зақымданулар» ұғымы қарастырылып, баланың дамуындағы үш немесе одан да көп бастапқы бұзылулардың жиынтығы деп анықтама береді. Оның әрқайсысы кері ықпалды ауытқуға ие болатындығын білдіреді, мәселен, соқыр-кереңдіктің ақыл-естің зақымдануымен үштасуы.

«Күрделі кемістік» түсінігі немесе «дамудағы күрделі бұзылыс» әртүрлі әдебиеттерде түрліше беріледі. Терминологиядағы түсініктің дұрыс болмауы мына жағдайда болады, егерде күрделі кемістік деп, бастапқы кемістік екіншілік кемістікпен байланыста болғанда, біріншіліктің нақты ---

**30**-----

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
көрінуі, не кемістіктің білінбеуі кезіндегі құрылымдық негізгі элементтердің күрделенуі ретінде қарастырылған жағдайларда болады. Н.М. Назарованың белгілеуінше, «балалар кемістігінің күрделі құрылымы» мен «күрделі кемістігі бар балалар» түсінігін теңестіру дұрыс емес. Л.С. Выготскийдің концепциясына сүйене отырып, әрбір нақты бұзылыс біріншілік және екіншілік иерархиялық құрылымды иеленетінін белгілеуге болады. Практикалық сұрақтардың дұрыс шешімін табу үшін, күрделі және күрделенген бұзылыстарды анықтаудағы нақты түсініктілік қажет. Аралас бұзылыс жөніндегі сұрақтарды тек, дамудағы кемістіктің күрделі құрылымы контекстінде қарастыруға болады. Бұл терминдерді өзіміздің позициямыздағы мағынадан алшақтамай нақтылап көрейік.

М.Г. Блюмин (1989) өзінің қоршаған ортаға жүргізген талдауында, күрделі кемістіктің этиологиясы мен пайда болу ерекшеліктерін, сонымен бірге, бір баланың бойындағы әртүрлі кемістік қызметтерінің пайда болуы мен өзара бағыныштылығын сипаттай келе, мынадай қорытындыға келді, «күрделі кемістікке дамуында екі не одан да көп біріншілік кемістік болып, олардың әрқайсысында екіншілік кемістіктің пайда болуы, ондағы жалпы кемістік құрылымын күрделендіреді және орын толтыруын қиындатады. Күрделі кемістікке жататын даму бұзылысы жалпы және аралас болып келетін әртүрлі жүйе бұзылысының байланысы, т.б. патогендік жағдайдан туындауы мүмкін».

В.И. Лубовскийдің (1989) көрсетуінше, даму бұзылысы, көбіне, бір уақытта бірнеше анализатор бұзылысының жарақатынан анық көрінеді (есту және көру), немесе ми қабығының диффузды жарақатының бастауынан келесі кемістіктің сәйкестенуі (мысалы, көрмеу не естімеудің ақыл-ой кемістігімен сәйкестенуі). Бірнеше жарақаттан туындаған бұзылыс күрделі кемістік деп аталады.

Е.М. Мастоковтың (1988) белгілеуінше, жарақаттану бір уақытта бірнеше ағза қызметінің жүйесінде, не бас ми қабығының тотальдық дамымаушылығы мен басқа қызметгер жүйесінің жарақаттар жүйесімен сәйкестенуінде, не бөлек ми құрылымының жарақатының жалғасуында, ал кейде ми толығымен жарақаты кезінде болуы мүмкін. Ми құрылымының әртүрлі жарақаты (энцефалопатиялық) және дамымаушылық (дизонтогенетикалық) симптомдардың сәйкес келуі күрделі не күрделенген кемістікке алып келуі мүмкін. Күрделі кемістік - екі не одан да көп сәйкес бұзылыстардың бірдей деңгейде дамудағы ауытқушылық құрылымы мен балалардың арнайы бейімдеу қиындықтарын анықтайды. Күрделі кемістігі бар балалар арнайы бағдарламаны қажет етеді. Мысалы, бір уақытта есту және көру бұзылысы бар балалар (естімейтін және көрмейтін); естуінде ауыр бұзылысы бар және балалардың церебральды салдануы (ДЦП); олигофрения және көрмеушілік және т.б.

В.Н. Чулков (2001) бала дамуындағы күрделі кемістікке бір баланың бойында екі не одан да көп психофизиологиялық бұзылыстардың (көру, есту, сөйлеу, дұрыс көрмеу, ақыл-ой және т.б.) сәйкестенуі деп көрсетті. Мысалы, естімеушілік пен дұрыс көрмеу; көрмеушілік пен ақыл-ой кемістігі; тірек-қимыл аппараты және сөйлеу кемістігінің бұзылыстары.

Қазіргі арнайы әдебиеттердегі күрделі кемістік ұғымы біріншілік кемістік түрінде таньшады, мысалы, көрмейтін және естімейтіндер. Егер бұл атауға дамуындағы екіншілік кемістік қосылса, мысалы, «көрмейтін, естімейтін және мысқау» сөзіндегі «мысқаулық» - сөйлеудің мүлде болмауын білдіреді, естімеудің әсерінен пайда болған тек элеуметген қаланған т.б. екіншілік бұзылыстарды күрделі кемістік деп санау нақты емес және ескірген термин деп есептеуге болады.

Танымал ұлы ғалымдардың жасаған тұжырымдарын күрделі (аралас) кемістікті түсінуде және қалыптастыруда негізгі теориялық позиция ретінде қабылдауға болады. Күрделі кемістік ұғымына синоним ретінде, үш не одан да көп бұзылыстар (біріншілік), әрқайсысының жағымсыз қалдығы болатын, баланың дамуындағы бұзылысты ушықтыратын «көптеген бұзылыстар» термині қолданылады, мысалы, ақыл-ой кемістігі мен көрмейтін және естімейтіндер.

«Көптеген кемістіктерге, көбіне, бір баланың бойында бірнеше ауыр емес бұзылыстардың толық қатарын сәйкестендіруге болады, мысалы, бала бойында байқалмайтын моториканың, көрудің және есту бұзылыстарының әсерінен сөйлеу тілінің дамымауы мүмкін».

Осыған негізделе отырып, мынадай қорытындыға келуге болады: күрделі (аралас) кемістікке көрсетілген бірнеше біріншілік кемістіктер жатады, олардың әрқайсысының өзінше сипаттамасы мен дамуындағы ауытқушылық құрылымы болады. Барлық бұзылыстар бір-біріне әртүрлі әсер ете отырып, өзара күшейіп отырады. Мұндай жағымсыз қалдықтың әсерінен сандық және сапалық дисфункциясы қарапайым бөлек күрделі бұзылыстарға қарағанда қиындау болады.

Ертеректегі зерттеулерде, XX ғасырдың 60 жылдарының ортасында нашар көретін және көрмейтіндердің күрделенген формасына назар аударылды. Бұл зерттеулер негізінен нашар көретін

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-32) 2012 ж.*  
және көрмейтін балаларға арналған мектепке қатысты ғана болды, себебі ұзақ уақыт бойы нашар



*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

көретін және көрмейтін балаларды мектепке дейінгі кезеңде арнайы оқытпаған. XX ғасырдың 60 жылдары мүшедегі аурулар мен дамудағы зият бұзылысы бар балалардың жиілігін жоғарылауы естімейтін балалардың анықталуының өзгерісіне алып келді. Сол кезеңде, арнайы мамандар белсенді түрде туғаннан көрмеушілікке алып келетін анасының жүктілік кезіндегі және жүктіліктің бастапқы кезеңінде токсоплазмоз ауруына ұшырауының жаңа этиологиялық факторларын қарастыра бастаған. Соқырлық кезінде әртүрлі генетикалық факторлар көбейе түседі. АҚШ-та және Ұлыбританияда сол уақытта кеңінен таралған соқырлыққа алып келетін аурулар анықтала бастады, яғни ретролентальдық фиброплазия (шала туылғандардың ретинопатиясы) - аз салмақпен шала туылған балалардың дамуы. М.С. Певзнер сол жылдары-ақ, көру кемістігі бар балалардың жартысында орталық жүйке жүйесі жағының өзгеріске ұшырайтынына назар аударған. Психикалық өзгерістердің ауырлығына сай, бірінші орынға ол олигофренияны қойды (6,5%). Соқыр және зияттық бұзылыстары бар топтардың ішінде, оның ойынша, көбіне, интеллектуалдық бұзылысының түлғалық дамымауымен сәйкестігі көп кездеседі.

Оның келесі бөлген тобы - көру кемістігі және психикалық дамуы тежелген балалар. Бұл жағдайда эмоционалды ерік-жігер сферасы мен мінез-құлқында инфантильдік қырларының өзгерісімен сипатталады. Соқырлықтың күрделенген психикалық бұзылысының мүмкін болатын себебіне, М.С. Певзнер туберкулездік менингитті жатқызды. Психикалық өзгерістің ерекшеліктері, осы ауру кезінде оның пайда болу уақыты мен жаракаттың локализациясына байланысты болады. Оның ойынша, ми ісігінің жағымды сапасымен пайда болатын соқыр балалардың күрделенген формасына ерекше назар аудару қажет деп санайды. Бұл жағдайда, ісіктің өсуі және гидроцефалияның дамуының әсерінен психикалық процесс динамикасының бұзышысымен бірге, нейротанымдық жүйедегі атрофиялық өзгерістің сәйкестігі пайда болады.

Қазіргі таңда балалар дамуының әртүрлі категорияларын жоғары деңгейдегі технологиялар арқылы анықтауда күрделі және көптеген кемістіктің 20 түрін белуге болады, онда сенсорлық біріншілік сәйкестік, қозғалыс, сөйлеу тілі, қарым-қатынастағы эмоционалдық бұзылыстар, сонымен бірге, осындай кемістіктердің әртүрлі деңгейдегі ақыл-ой кемістігімен байланыста болуы көрсетілген (Т.А. Басилова, 2002).

Т.В. Розанованың (2003) көрсетуінше, естімейтін және естуінде ауытқушылығы бар балалардың 20-35%-нда орталық жүйке жүйесінің қалыптасуының жеткіліксіздігінен біріншілік психикалық дамуының тежелуі бақыланады. Тірек-қимыл салы бар балалардың 3-3,5% жиілігі есту кемістігі меселесімен кездеседі.

Қосымша бұзылыстардың (ақыл-ойында кемістігі бар балаларда) таралуы жөніндегі сұрақты О.Шпек, Г.Зондерзоргтің, Х.Барттың (1963), Ф.Хиллдің (1971) зерттеулеріне жүгіне отырып қарастырды. Бұл авторлар ақыл-ой кемістігін көп жағдайда, көпжақты бұзылыс ретінде топтастыруға болады деген қорытындыға келді. М.С.Липманның еңбектерінде де дәлелденді. Осы зерттеуге сәйкес, қосымша кемістік, 26,11% ақыл-ойында кемістігі бар балаларда - біреу, 39,3% - екеу, 19,8% - үшеу, 2,6% - төртеу, тек 11,9%-нда (Lipmann M.S., 1979) қосымша кемістік анықталмады.

Э.Фишер (Fisher E., 1992) Рейнланд-Пфальц жеріндегі №41 көмекші мектептегі оқушылардың «көптеген бұзылыстардың» ерекшеліктерін игере отырып, 1981 жылы зерттелгендердің ішінен 11,5%-нда «қосымша» ретінде сенсорлық және физиологиялық бұзылыстар қарастырылып анықталды. Олар келесідей болды: 76%-ы аралас түрдегі; 23%-ы көру; 12,8%-ы есту кемістіктері бар балалар.

Күрделі кемістік құрылымы ішінде кеңінен тараған бұзылыс тілдік патология болып табылады. Ақыл-ойында кемістігі бар төменгі сынып оқушыларының 40-60% аралығындағыларында сөйлеу тілінің фонетикалық жағының бұзылыстары бар (Г.А. Каше, 1957; Д.И. Орлова, 1967). И.Лалаеваның (2001) мәліметтері бойынша, ақыл-ойында кемістігі бар бірінші сынып оқушыларының 65-70 %-нда дислексия анықталды.

Күрделі кемістік жөнінде жеткілікті түрде көптеген кемістіктер айтылады. Әдебиеттерде естімейтін және нашар еститін түрдегі күрделі кемістігі бар балалар саны әртүрлі көрсетіледі. Қазіргі уақыт- та естуінде ауытқушылығы бар балалардың санының 35-40%-ы күрделі кемістігі бар балалар болып есептелді. Бұл пайыз саны кей жағдайда көбейеді, себебі, күрделі кемістігі бар балалар тобына есту бұзылысынан басқа, бөлек мүшелердің (жүрек және т.б.), жеңіл түрдегі неврологиялық симптомдардың, көру бұзылысының күрделі емес түрінің (қитарлық, амблиопия), ортопедиялық кемістіктер (жалпақбаңдылық және т.б.) патологиялары қосылады. Әрине, әртүрлі білінбейтін



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» серисы №3-4(30-31) 2012 ж.*

бұзылысы баланы оқыту мен тәрбиелеуде қиындық туғызатын фактор болуы мүмкін, бірақ олар дамуда қиын жағдай туғызбайды. Бұл жағдай дамуда күрделенген нұсқасында танылатыны анық.

Сонымен бірге, күрделі кемістіктің жаңа түрдегі өзгеше формасы көрінуде. Мектепке дейінгі және ерте жастағы балаларда, көбіне, аралас кемістіктердің мынадай түрлері кездеседі: дамуында тірек- қимыл аппараты бұзылысының (ДТҚА) бисенсорлық кемістігімен сәйкестелуі; естудің төмендеуінің сөйлеу кемістігімен, аутизммен, назардың гиперактивті жетіспеушілігі синдромымен сәйкестелуі.

Арнайы әдебиеттерде ерте жастағы және мектеп жасына дейінгі естуінде кемістігі бар балалардың дамуында күрделі бұзылыс диагностикасының қиындығы көрсетілген. Биологиялық және әлеуметтік- психологиялық артта қалушылық себебінің күрделі байланысы бала дамуындағы бастапқы, екіншілік және келесі ауытқуларды анықтауда қиындық туғызады. Сонымен бірге, ерте жастағы және мектеп жасына дейінгі балалардың эртүрлі психикалық қызметінің қалыптасуында, қалыпты дамуында бір не бірнеше дамудың кешеуілдеуіне алып келетін теңсіздік байқалады. Мұндай жас ерекшеліктегі күрделі эртүрлі талдағыштар мен жүйе қызметінің бұзылыстары және элеуметтік-психологиялық факторлардың әсері ерте жастағы және мектеп жасына дейінгі балалар дамуындағы күрделі бұзылыс диагностикасын жүргізуде байқалатын қиындықтарды тудырады. Бірақ бұл жас аралығында мақсатқа бағытталған коррекциялық жұмыс жүргізу, педагогикалық жағдайды анықтау, коррекциялық- дамытушылық технологияны таңдау маңызды болып табылады.

Күрделі кемістіктерге не балалардың пайда болу уақыты бойынша жіктелесін алғаш рет 20-шы ғасырдың қыркыншы жылдарында А.В.Ярмоленко жасап ұсынған болатын.

Осы жіктемеге негізделе отырып біз кешенді кемістіктерге ие балаларды екі топқа бөліп қарастыруды ұсынамыз:

1. Туа біткен күрделі кемістіктерге ие балалар: мәселен, көру немесе есту анализаторлары бірдей уақытқа туылғаннан зақым алған немесе өте ерте балалық кезеңдегі кешенді кемістіктерге ие балалар.

2. Жүре пайда болған кешенді кемістіктерге ие болған балалар: мұнда бірдей уақытқа және эр түрлі уақытқа кемістіктері пайда болған балалар.

Кешенді кемістіктері бар адамдардың зақымдану деңгейі бойынша жіктелесі:

1 топ: Екі кемістігі де айқын көрінеді. Мұнда күрделі кемістік, баланың элеуметтік бейімделуін- дегі қиындықтары мен кемістіктің даму құрылымын бірдей дәрежеде анықтайтын екі бұзылуды қамтиды.

2 топ: Күрделенген кемістік болып, бірқатар бастапқы бұзылуларға ие, бірақ оның біреуі негізгісі - жетекшісі болып, екінші бұзылу айқын көрініс таппаған, бірге жүретін сипатқа ие, дей тұрғанмен негізгі-жетекші кемістікке ықпал етеді.

3 топ: Екі кемістік жеңіл түрде байқалады, бірақ олардың бірігуі тұрақты екінші сатылық ауытқуды шақырады. Бұл топ соңғы жылдары жиі кездесетін топ болып табылады.

Кешенді зақымданулары бар балалардың даму жетістіктеріне сүйене отырып, жіктелесін алғаш ұсынған ағылшын ғалымы - С.Бест.

1 топ. Белсенділік танытатын тип. Айтарлықтай дәрежеде жиі байқалатын екі бастапқы кемістікке ие, бірақ, соған қарамастан элеуметтік-еңбек дағдыларын табысты меңгерген, білім алатын, қоғамға табысты кіріктірілетін интеллектуалдық тұрғыдан сақталған балалар.

2 топ. «Салыстырмалы тұрғыдан бейімделуі жеңіл тип». Кемістіктің бірі айқын байқалатын және екіншісі оны сүйемелдейтін зақымдануларға ие балалар. Оқыту жетекші кемістік бойынша жүргізіледі. Олар еңбек ете алады, өзіне-өзі қызмет ету дағдыларына ие, білім алуға және қоғамға бейімделуге жақсы икемі бар балалар.

3 топ. «Бейімделуінде қиындықтары бар балалар». Екі сенсорлық кемістігі де айқын байқалмай- тын, бірақ осы категориядағы балаларда оқу мен элеуметтік бейімделуде айтарлықтай қиындықтар тудыратын мінез-құлықтық мәселелері бар, зияты төмен балалар.

4 топ. «Дамуы томен тип». Бұл балаларда үлкен медициналық және мінез-құлықтық мәселелер байқалады. Бұл типті түзеу қиынға соғады, тұлғааралық қарым-қатынастарды белгілеуде ерекше қиындықтарды бастан кешіреді.

Көреетілген жіктелелер жасалған баланың дамуының негізгі аясын, атап айтқанда, баланың психологиялық-физиологиялық дамуының базалық бағыттары бойынша: баланың денсаулығын сақтау мен дене дамуы, оның танымдық және элеуметтік дамуын түзете-педагогикалық жұмыстарды қамтамасыздандыруға мүмкіндік беретін бес білім беру саласын қамтиды.



*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Күрделі кемістігі бар балалардың дамуы, көбіне, өткен өмірлік эрекетінің ішінде, не тәрбиелейтін, не оқытатын мекеме тәжірибесіне байланысты, солардың ішінде көбісі депривацияға ұшырап, олардың қалыптасуын төмендетіп, дамуың тоқтатуы мүмкін.

Жоғарыда айтылғандар негізінде мынадай тұжырым жасауға болады: күрделі (кешенді) кемістік дегеніміз әрбірін бөлек алғанда кемістіктің құрылымы мен сипатын анықтайтын бірқатар бастапқы ауытқулардың бірігуі. Зақымданулар бір-біріне көп қырлы ықпал етеді және олар өзара күшейе түседі. Оның соңынан, бөлек бір зақымданулардың қарапайым денелік қосындысымен салыстырғанда сапалық және сандық тұрғыдан айтарлықтай дәрежелік тұрғысындағы кері салдары болуы мүмкін.

1. Байтұрсынова А.А. «Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы» - Алматы, 2008.
2. Бгажнокова И.М., Комаров С.В., Ульяновцев М.Б. «Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми множественными нарушениями развития»
3. Басилов Т.А. «Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением», //Дефектология. -1996-№3 - С. 47-55.
4. Жигарева М.В. «Дети с комплексными нарушениями в развитии»: Педагогикалық көмек: ЖОО студент-теріне арналған көмекші нұрал II «Академия» баспасы, 2008.
5. Абаева Ф.А., Ерболат А.Е. «Дефектология негіздері» - Алматы, 2008.
6. Певзнер М.С., Мареева Р.А. Комплексное изучение детей со сложными сенсорными дефектами //Дефектология. - №4. -1979.

#### Резюме

В данной статье рассматриваются, в настоящее время в литературе и практике не установилась единая терминология, одни и те же нарушения могут быть названы и сложными, и комплексными, и множественным. И виды детей со сложными нарушениями.

#### Summary

In this article are considered, in literature and practice uniform terminology the same violations wasn't established can be called both difficult, and complex, and multiple now. And there consider types of children with difficult violations.

### **V ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ В КАРАГАНДИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

**О.Ф. Чумакова**

Своеобразие педагогической ситуации вызывает повышенный интерес к проблемным детям, нуждающимся не только в лечении, сколько в создании специальных условий общения и воспитания, отвечающих их индивидуально - психологическим особенностям. По различным данным, количество детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, соматической и психической особенности имеют отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении и составляют значительный процент от общей детской популяции.

Так, по данным Комитета по охране прав детей МОН РК общая численность детского населения Республики Казахстан составляет 4728600, в том числе дети с ограниченными возможностями 149043, что составляет 3,2% от всей популяции детского населения.

В Карагандинской области в 2011 г. насчитывалось 330239 детей от 0 до 18 лет. Из них 12 547 детей с ограниченными возможностями развития, в том числе количество детей раннего возраста с ограниченными возможностями составляет 555 детей, что свидетельствует о низком проценте выявления детей раннего возраста с ограниченными возможностями развития, несмотря на наличие законодательно утвержденных скрининговых программ изучения новорожденных.

В соответствии с приказами МЗ РК №140 от 28.03.2006 г. «О скрининговой программе дородовой диагностики и профилактики врожденных и наследственных заболеваний у детей» и № 83 от 29.01.2003г. «Об утверждении правил организации скрининга психофизических нарушений у детей раннего возраста» в 2011 году скрининговому обследованию подлежало 64725 детей, за 10 месяцев 2011 года было осмотрено 53937 (83,3% детей до 3-х лет), в 2010 году подлежало осмотру 60168 детей, за тот же период было осмотрено 45126 (75%).

Согласно приказу МЗ РК за № 7 от 05.01.2011г. «Об утверждении Положения о деятельности организации здравоохранения, оказывающих амбулаторно-поликлиническую помощь» - в Карагандинской области функционируют 47 кабинетов здорового ребенка. Все кабинеты

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

обеспечены диагностическим инструментарием, а специалисты обучены способам скрининговой диагностики

В соответствии с приказом МЗ РК № 630 от 30.10.2009 года «Об утверждении стандарта оказания специальных социальных услуг в области здравоохранения в штатные единицы учреждений первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) введены дополнительно 114 социальных работников и 27 психологов.

Казалось бы, такой уровень организации раннего выявления детей с ограниченными возможностями развития на первом уровне реализации Государственной системы коррекционно-педагогической помощи должен обеспечить снижение уровня детской инвалидизации, но наличие отягощающих факторов этому не способствует.

Таким значимым отягощающим фактором является низкая информированность родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями, о возможностях и необходимости углубленного обследования психофизического развития детей в условиях психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК). Кроме того, наличие в регионе трех ПМПК не может обеспечить должного уровня ранней диагностики всех выявленных и нуждающихся детей, а отсутствие достоверной информации об их количестве не позволяет спрогнозировать реальные затраты на комплекс медицинских, образовательных и социальных услуг. Все это приводит к позднему вовлечению детей с проблемами в развитии в процесс коррекционного воздействия.

Как правило, в младенческом и раннем возрасте детям с выявленными отклонениями в развитии оказывается преимущественно медицинская помощь. Большинство детей с нарушениями в развитии включаются в систему комплексной психолого-педагогической помощи в возрасте 2-3 лет и старше. В ряде случаев коррекционная работа в силу объективных причин начинается только к моменту поступления ребенка в школу. Но так как к этому времени уже упущены сензитивные периоды развития высших психических функций и социальных компетентностей, коррекционная работа оказывается недостаточно эффективной. К тому же попытка объединить решение коррекционных и образовательных задач зачастую приводит к значительным перегрузкам детей.

Традиционно психолого-педагогическая коррекционная работа выстраивается в русле профессионально ориентированной модели, которая предполагает сфокусированность разных специалистов на ребенке. При этом семья оказывается в «пассивной» позиции. Однако зарубежный опыт показывает, что эффективность коррекционной работы напрямую зависит от активности и включенности в этот процесс семьи ребенка с проблемами в развитии.

Фундаментальные исследования в области специальной педагогики и психологии убедительно доказывают, что, чем раньше выявлены проблемы семьи и ребенка, тем быстрее и эффективнее осуществляется процесс абилитации и реабилитации. Максимально раннее начало целенаправленного педагогического воздействия позволяет предупредить появление вторичных отклонений в развитии, создает благоприятные условия для развития потенциальных возможностей ребенка. Кроме того, раннее вмешательство минимизирует потенциальные задержки развития у детей и ослабляет влияние условий, приводящих к нарушениям развития. Профилактика и коррекция нарушений уменьшает общие затраты на образовательные услуги, помогает удовлетворять потребности детей, снижает вероятность институционализации, подготавливает детей к их дальнейшей независимой жизни в обществе.

Вместе с тем, анализ имеющихся ресурсов по оказанию ранней коррекционной помощи показал, что в регионе есть попытки включения детей раннего возраста с проблемами в развитии в коррекционный процесс в реабилитационном центре, кабинетах психолого-педагогической коррекции, в медицинских центрах, при поликлиниках. Однако они единичны. Недостаточно эффективна межведомственная координация их деятельности. Ограниченное количество служб ранней коррекции, недостаточное научно-методическое обеспечение не могут удовлетворить спрос населения на такого рода услуги. Дефицит информации, методической литературы снижает эффективность и качество проводимой работы. Отсутствие механизма межведомственного взаимодействия на уровне реализации государственной системы ранней помощи детям и их семьям препятствует осуществлению эффективного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения семей, имеющих детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития. Снижается результативность предупреждения и профилактики инвалидизации детства. Увеличиваются затраты государства на систему специального образования.

Не менее значимым в решении проблем ранней коррекционной помощи является проблема подготовки кадров. Необходимо отметить, что в системе специальных дошкольных специальных образовательных учреждений, учреждений социальной защиты и здравоохранения, оказывающих раннюю коррекционную помощь, работают специалисты, зачастую не имеющие специальной подготовки, что естественным образом сказывается на качестве оказываемых услуг. Естественным образом возникает вопрос о необходимости подготовки специалистов по раннему вмешательству и переподготовке специальных педагогов для работы с детьми раннего возраста, имеющих проблемы в развитии.

Таким образом, анализ ситуации по организации раннего выявления и ранней коррекции отклоняющегося развития в регионе позволяет определить проблемные зоны и сделать выводы о необходимости:

- Скринингового обследования всех новорожденных в родильных домах с указанием фактора риска в карте развития ребенка;
- Расширения деятельности кабинетов здорового ребенка в детских поликлиниках в интересах родителей и детей;
- Целенаправленного наблюдения за темпом психофизического развития ребенка группы риска по месту его жительства со стороны педиатра;
- Создания «команды» специалистов для выявления характера отклонений и оказание своевременной помощи;
- Организации в учреждениях образования групп для детей раннего возраста в целях ранней диагностики и ранней коррекции отклоняющегося развития с опорой медико-психолого-педагогическую работу с проблемным ребенком и оказание психолого-педагогической поддержки родителям;
- Раннего начала систематической коррекционной работы, в том числе и в группах кратковременного пребывания при специализированных дошкольных учреждениях;
- Целенаправленной подготовки и переподготовки специалистов разных профилей для комплексной коррекционной работы с детьми раннего возраста.

Таким образом, система раннего выявления и ранней специальной помощи призвана оказывать психолого-педагогическую поддержку детям с отклонениями в развитии, их родителям и специалистам. Ее функционирование в масштабах региона обеспечит каждой семье возможность своевременной, а именно ранней медико-психолого-педагогической диагностики развития ребенка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, создаст условия для эффективного преодоления или коррекции отклонений в развитии ребенка с первых дней жизни.

1. *Стребелева Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Стребелева Е.А., Закрепина А.В. //Дефектология. -2005. —№ 1. —С. 3-10.*

2. *Стребелева Е. Подходы к созданию единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей//Дошкольное воспитание, 1998 № 1, - с. 70-73*

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

4. *Ткачева В.В. Особенности диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии // Коррекц. педагогика. - 2007. -№ 5.-С. 63-72.*

#### **Түйін**

Мақалада Қарағанды облысындағы ерте жастағы балаларға ерте коррекциялық көмек көрсету жүйесінің өзекті мәселелері қарастырылады.

#### **Summary**

Examines basic questions system giving help early correction, in area of Karaganda early summer to the child in the article.

#### **МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ С ОВ**

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА**

-''''Л.Р. Муминова,  
,-Р.В. Кабулова

Невозможно переоценить роль родного языка в становлении личности человека. Дошкольный период жизни каждого человека является периодом активного овладения разговорной речью, периодом формирования всех речевых компонентов (фонетического, лексического, грамматического). Речь имеет чрезвычайное значение также в психическом развитии ребенка. Развитие как самой личности, так и происходящих в нем всех психических процессов (мышление, воображение, память, речевое общение, чувства) непосредственно связано с речевым развитием. Поэтому определение направлений и условий развития речи детей всегда входило в число важнейших задач педагогики.

Только специальное речевое воспитание, составленное с учетом возрастных особенностей детей, поможет им овладеть связной речью. При этом необходимо учитывать также особенности индивидуального речевого развития каждого ребенка.

Дошкольное образовательное учреждение - первое и самое ответственное звено в общей системе непрерывного народного образования. Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи. Поэтому процесс речевого развития рассматривается в современном дошкольном образовании, как общая основа воспитания и обучения детей.

Каким должен быть речевой материал, способный удовлетворить интересы и потребности наших детей с самого их младенческого возраста? Он, без сомнения, должен быть тесно связан с повседневной жизнью детей, должен возникать из веселых детских устремлений и интересов. Именно таким материалом и является детский фольклор.

Проблема развития речи детей младшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора на сегодняшний день имеет особую значимость. Ибо на переломных этапах истории обостряется самосознание народа, возрастает интерес к своим истокам, корням, культуре, всему тому, что характеризует его самобытность. Детство - то время, когда возможно подлинное, искреннее погружение в истоки национальной культуры.

Народ заботливо сопровождал поэтическим словом каждый этап жизни ребенка, все стороны его развития. Это целая система традиционных правил, принципов, с помощью которых воспитывается ребенок в семье. Стержнем этой системы было и остается устное народное слово, передаваемое из века в век, из семьи в семью.

Психологи и методисты отмечают, что ребенок усваивает родной язык, прежде всего, подражая разговорной речи окружающих, а значит в семье. К сожалению, родители в наше время, ссылаясь на сложные социальные условия, на свою чрезвычайную занятость часто забывают об этом и процесс развития речи своего ребенка пускают на самотек или полностью переключают эту задачу на плечи образовательного учреждения. Ребенок больше времени проводит за компьютером, чем в живом окружении. Вследствие этого, произведения народного творчества (колыбельные песни, пестушки, потешки) практически не используются в младшем возрасте. Именно из-за тех же условий ребенок в младенчестве и раннем возрасте также лишен слышать колыбельные песни, пестушки, потешки, в которых любовь матери органически сочетается с выразительным народным словом.

Поэтому педагогика, наряду с поисками новых современных моделей воспитания и обучения, всегда с большим интересом относилась к лучшим традициям из арсенала народной педагогики, основу которой составляют обращенные к детям произведения устного творчества, особенно малые лирические жанры, которые заключают в себе огромные воспитательные, познавательные, развивающие возможности, реализованные в предельно сжатой форме. В связи с этим и у нас в республике почти во всех методических пособиях и разработках по развитию речи детей дошкольного возраста в той или иной степени занимают место образцы детского фольклора (в частности, загадки, пословицы, скороговорки, народные игры). Немало сборников художественных

-----: -----37 -----

----- произведений для различных групп ДООУ, которые содержат также образцы детского фольклора. Однако нельзя с уверенностью сказать, что они используются на практике в достаточной степени. Да и методические разработки по развитию речевых навыков дошкольников на материале детского фольклора оставляют желать лучшего. А какие-либо специальные пособия или разработки по использованию малых фольклорных жанров в развитии речи детей младенческого и младшего



возраста вообще отсутствуют

В республике введена в действие типовая программа “Болажон” [5], разработанная на основе Государственных требований, предъявляемых к развитию детей дошкольного возраста. Это во многом дало новое направление в деле разработки пособий по развитию речи дошколят в ДООУ республики, в которых детскому фольклору отведено определенное место.

Здесь необходимо отметить и то, что в узбекской фольклористике уже накоплен большой опыт по сбору и научному исследованию многовекового устного творчества узбекского народа, в частности, малых фольклорных жанров (загадок, пословиц, скороговорок, народных песен), которые и составляют научно-теоретическую основу создаваемых методических пособий. [19; 8; 16; 11, с.85-98; 15, с.273-284; 17; 6; 1; 18]. В этом наследии народные песни составляют особый пласт. Поэтому в узбекской фольклористике они исследованы достаточно подробно. В трудах узбекских ученых довольно обстоятельно освещены история развития, жанровый и тематический круг, идейно художественные особенности, эстетическое и воспитательное значение созданных для детей и детьми народных песен или, иначе говоря, узбекского детского поэтического творчества [2; 10; 8; 12; 13; 14].

Народные песни в свою очередь делятся на три большие группы. Первую группу составляют произведения созданные для детей взрослыми. Это колыбельные песни, потешки, пестушки, различные обрядовые песни, связанные с колыбельным периодом жизни младенца. Во вторую группу фольклористы относят обрядовые песни и песни связанные с временами года, которые “некогда были созданы и исполнялись взрослыми и по прошествии времени по воле общественно-социальных перемен меняли свою общественно-эстетическую сущность и постепенно перешли из взрослого репертуара в детский” [13, с.32]. Наконец, третья группа объединяет собственные плоды детского творчества. Это песни, сопровождающие детские игры (считалки, жеребьевки, заклички), приговорки, молчанки, юмористические и сатирические песни (поддевки, издевки, дразнилки) и т.д.

Колыбельные песни занимают совершенно особое место в поэзии взрослых для детей. Поэтому духовно-эстетическое и воспитательное значение этих образцов народного творчества всегда привлекало к себе пристальное внимание исследователей. [8; 12; 3; 4; 7 и др.] Младенец, как только ступает в этот мир, в первые же дни своей жизни слышит голос матери, напевающей колыбельную песенку. Колыбельная - чарующий, волшебный спутник детства. Мелодии колыбельных песен разнообразны, но очень просты, их напевы доступны слуху ребенка. Колыбельная, вместе с другими жанрами материнской поэзии - потешками, пестушками, впервые знакомит малыша с окружающим миром, миром растений и животных, предметами повседневной жизни. Благодаря им малыш впервые знакомится с художественно-выразительными средствами - метафорой, сравнением, гиперболой. Они являются могучим средством развития речи детей, начиная с младенческого возраста. Где малыш впервые услышит колыбельную, потешку, прибаутку, пестушку, как не в семье, от кого он их может услышать, как не от матери?!

Конечно, речь ребенка младшего дошкольного возраста, тем более речь младенца, еще не развита. Он пока еще не может полностью выучить слова песен наизусть, он их не понимает. Но он очень любит слушать речь взрослых, с удовольствием отвечает на ритм и интонацию голоса. Трудно найти еще какие-либо стихи, кроме колыбельных, пестушек, потешек, которые столь органично соединили бы в себе слово и ритм. Поэтому очень важно обращаться к малышу с примерами из этих фольклорных жанров в любой для этого удобной обстановке и не только в семье, но и в детском учреждении. Это по свидетельству многих работников ДООУ помогает в адаптационный период времени в детском саду. Например, если в ясельной группе воспитатель во время обеденного сна будет сопровождать слова “спите”, “закрой глазки”, “перестань разговаривать” колыбельной песенкой, пестушкой, то самый неумный малыш быстрее успокоится. Ибо спокойный, размеренный, напевный голос действует лучше всяких установок. Многие воспитатели признают, что, если присесть возле наиболее беспокойного ребенка, поправить одеяльце, погладить его по ручкам, спинке, головке, произнести ласковые слова, то он скорее успокаивается и засыпает. Это понравилось бы не только малышам, но и детям всех групп. И излишне здесь сослаться на неименее времени, множество

забот, которые не терпят отлагательства. Именно поэтому не следует торопиться при укладывании ребенка спать. Это не парадокс. Ребенок чувствует, что от него хотят побыстрее отделаться и капризничает еще больше, бессознательно требует к себе внимания. А уговоры и тем более приказы

еще больше натягивают его нервы.

Если мать, укачивая на руках или в колыбельке плачущего ребенка, наряду с привычными “а-а-а”, “м-м-м-м”, “баю-бай” “успокойся, мой маленький”, пропоеет ему колыбельную, потешку или пестушку, это не только поможет успокоить его, но и будет способствовать его эстетическому и эмоциональному развитию, обогащению словаря ребенка. Если воспитатели ясельной и младшей группы продолжают это благотворное влияние на речевое развитие ребенка, то мы сможем в большой степени обеспечить непрерывность образовательно-воспитательного процесса, о котором в последнее время много говорится в педагогической литературе, начиная с младенческого возраста, достичь при этом близкого сотрудничества семьи и ДООУ.

Однако в практике дошкольного образования можно пронаблюдать такую картину: при ознакомлении дошкольников с малыми фольклорными жанрами нередко выдвигается содержательный аспект, не обращается внимание на их языковые и художественные особенности. Их использование на занятиях по развитию речи зачастую сводится лишь к заучиванию пословиц, потешек, загадок, иногда предусматривается проведение краткой беседы с детьми на этические темы. Несомненно, дидактическая сторона вопроса имеет большое значение. Однако важно также научить детей определять, какими языковыми средствами достигается воспитательная цель.

В связи с этим у педагогов возникает потребность в разработке методики развития речи детей младшего дошкольного возраста средствами малых форм фольклора. Этот процесс должен происходить не только на специально организованных занятиях, но и в повседневной жизни ДООУ. Для решения данной задачи важно, чтобы педагоги дошкольного образования были заинтересованными организаторами этого процесса. А дети станут активными, заинтересованными субъектами этого процесса, проявят самостоятельность в овладении навыками устной речи.

В методических пособиях и сборниках произведений для дошкольных учреждений обычно малые жанры фольклора приводятся без методических рекомендаций и в весьма ограниченном объеме. В частности, в методической разработке для младших групп ДООУ “Развитие речи детей дошкольного возраста”, созданной на основе опорной программы “Болажон” [9], составители ограничились приведением нескольких загадок. Это, конечно, методически верный подход. Ибо словарный запас ребенка младшего дошкольного возраста (3-4 года) недостаточен для понимания метафор, сравнений, многозначности слов, которыми изобилуют загадки. Однако учить понимать содержание загадок, учить ребенка отгадывать загадки можно и нужно уже с ясельного и младшего дошкольного возраста. Правда, в методическом пособии имеются некоторые успешные находки в этом плане, но они не нашли своего целенаправленного продолжения. В нем нет разработанного конкретного содержания методики речевого развития средствами малых форм фольклора. Как следствие, педагоги дошкольного образования вынуждены искать отдельные способы развития речи детей посредством малых форм фольклора, не ориентируясь на четкие теоретические и методические положения, или же вообще обходят этот вопрос, ограничиваясь лишь простым заучиванием загадок и пословиц, не касаясь их художественно-выразительной специфики.

Итак, возникает противоречие между потенциальными возможностями малых форм фольклора в речевом развитии младших дошкольников и недостаточной обеспеченностью педагогов дошкольного образования методиками развития речи детей средствами детского фольклора. Выделенное противоречие указывает на то, что проблема разработки комплексной методики развития речи детей младшего дошкольного возраста средствами малых жанров фольклора ожидает своего решения. Решение данной проблемы и составляет цель исследования: выявить оптимальные условия развития речи детей младшего дошкольного возраста средствами малых жанров фольклора.

Предположительно уровень речевого развития детей младшего дошкольного возраста повышается, если: педагоги дошкольного образования будут заинтересованными руководителями процесса речевого развития; будет организовано специальное обучение родной речи с использованием малых форм фольклора не только на специальных занятиях по развитию речи, но и в других режимных моментах; малые формы фольклора будут отобраны адекватно возрасту детей.

В проведенном исследовании рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической науке, проанализированы особенности развития речи младших дошкольников и

влияние малых форм фольклора на развитие их речи; рассмотрено состояние исследуемой проблемы на практике и раскрыта сущность ее реализации. В результате исследования разработаны: диагностический материал, конспекты занятий и наглядный материал (подборка образцов малых фольклорных жанров). Данный материал может быть использован как воспитателями так и родителями в работе по развитию речи детей раннего и младшего возраста.

1. *Авезов С.С. Санама жанри табиати ва бадиияти. Филология фанлари номзоди иямий даражасини олиши учун ёзилган диссертация. -БухороДУ. Т., 2004.*
2. *Алавия М. Узбек халқ қўшиқлари. - Тошкент, 1959.*
3. *Алла айтай, жоним болам. / Тупловчи ва наирга тайёрловчи Г.Мардонова. - Тошкент: Чулпон, 1996.*
4. *Алла-ё алла. Тупловчи ва наирга тайёрловчи О.Сафаров. - Тошкент: Уцитувчи, 1999.*
5. *Болажон (Такомиллаштирилган “Мактабгача ёшдаги болалар ривожлантишга қўйилган Давлат талаблари” асосида ишлаб чиқилган). Тузувчи муаллифлар: С.С.Мирджалилова, М.Ш.Расулева, Д.Шарипова ва б. - Тошкент, 2010.*
6. *ГалиевШ. Узбек болаларушун фольклори.-Тошкент: Фан, 1998.*
7. *Ёқуббекова М. Аллаларда оиланинг оппоқ орзуси. Тошкент, 2009.*
8. *Жаңонгиров Ф. Узбек болалар фольклори. Уцитувчиларучун қўлланма. Тошкент: “Уцитувчи”, 1975.*
9. *Мактабгача ёшдаги болалар нутқини устириши (кичик гуруц учун нутқ устириши буйича машғулот шиланмалари). Муаллифлар: Ф.Р. Қодирова, М.Файзуллаева ва б. - Тошкент, 2012.*
10. *Раззоқов Х. Гулёр. Фаргона халқ қўшиқлари. - Тошкент, 1967.*
11. *Саримсоқов Б. Мақоллар. Узбек фольклори очерклари. Уч томлик. Биринчи том. - Тошкент: Фан, 1988. - С. 85-98*
12. *Сафаров О. Болаларни эркаловчи узбек халқ қўшиқлари. - Тошкент: Фан, 1983.*
13. *Сафаров О. Болалик куйласа - олам мунаввар.//Бойчечак. - Тошкент: Адабиёт ва санъат, 1984.*
14. *Сафаров О. Узбек болалар поэтик фольклори. - Тошкент, 1985.*
15. *Сафаров О., Жаңонгиров Ф. Болалар фольклори II Узбек фольклори очерклари. Уч томлик. Биринчи том. - Тошкент: Фан, 1988. - С. 273-284.*
16. *Топишмоқлар. Узбек халқ ижоди, қўп томлик. Тузувчи ва наирга тайёрловчи Зубайда Хусайнова. - Тошкент, 1981.*
17. *Узбек халқ мақоллари. Икки томлик. Т. 2. - Тошкент: Фан, 1988.*
18. *Узбек халқ мақоллари. Наирга тайёрловчи М.Кутлиева. - Тошкент: Янги аср авлоди, 2011.*
19. *Хусайнова З. Узбек топишмоқлари/МасъулмуқаррирҚ.Т. Зарипов. Тошкент: Фан, 1966.*

#### **Тўйин**

Мақалада фольклорды қолдану арқили мектепке дейинги жастағы балалардың сөйлеу тилин дамыту мәселеси қарастырылады.

#### **Summary**

Examines question development language conversation that in the article to apply folklore to school summer child through.

#### **^ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ЗПР**

**Л.Э. Рахманова,  
—Д.Р. Туляганова**

На современном этапе развития коррекционной педагогики и специальной психологии большое внимание уделяется проблеме задержки психического развития (ЗПР). Это связано с увеличением числа этой категории детей, неоднозначностью критериев диагностики, сложностью, стойкостью и вариативностью отклонений в развитии.

В современных условиях реформирования специального образования в связи с тенденциями к интеграции еще более возрастает необходимость дифференциальной диагностики и индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения детей с ЗПР

Ключевыми симптомами задержки психического развития являются нарушения познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

(В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени, И.А. Симонова, У.В. Ульяновка и др.). Нарушение познавательной деятельности у детей с ЗПР наиболее явно проявляется в высокоорганизованных, сложных по структуре высших психических функциях, таких как мышление и речь, формирование которых у этих детей характеризуются целым рядом специфических особенностей.

Речевое развитие детей с ЗПР характеризуется замедленным темпом развития, его качественным своеобразием, большой распространенностью нарушений речи (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Е.Ф. Собонович], Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.). У детей с ЗПР имеют место все виды нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным психическим развитием. Специфическим признаком симптоматики нарушений речи у большинства дошкольников с ЗПР является системный характер речевого недоразвития, преобладание семантического дефекта, сложность речевой патологии, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления речевой патологии связаны с психопатологическими особенностями этих детей, с особенностями протекания познавательной деятельности (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Н.Ф. Собонович, С.Г. Шевченко и др.). Свообразие речи у дошкольников с ЗПР отражает недоразвитие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, что проявляется в сложности, неоднородности и вариативности проявлений нарушений речевого развития, в первичном недоразвитии семантической стороны речи.

Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР освещается в исследованиях многих авторов (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко и др.). По мнению многих авторов логопедическая-работа с детьми, страдающими ЗПР, должна учитывать их психологические особенности и проводиться с опорой на сохраненные звенья учитывать структуру речевого дефекта. В связи с этим особую значимость приобретает дифференцированный подход к коррекции нарушений речевого развития, учитывающий психологические особенности детей с ЗПР, неоднородность симптомов, механизмов и структуры сложного речевого дефекта у этой категории детей.

Значимость для реализации личностно-ориентированного воздействия и эффективность использования дифференцированного подхода в коррекционной педагогике получили глубокое обоснование в работах многих авторов (Л.Б. Баряева, В.В. Воронкова, Е.А. Екжанова, Е.Т. Логинова], Н.Н. Малофеев и др.).

До настоящего времени организация процесса коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР еще недостаточно эффективна. Одной из причин этого является и недостаточная разработанность дифференцированного подхода и стратегий коррекционного воздействия, ориентированных на тот или иной клинический вариант и специфику нарушений речевого развития у дошкольников с ЗПР. До настоящего времени не исследованы особенности проявлений, механизмов и коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР различных клинических групп.

Особенно большое значение в процессе логопедического воздействия имеет разработка дифференцированного подхода к коррекции нарушений речевого развития в дошкольном возрасте.

Чем раньше будет выявлена речевая патология, чем раньше начата систематическая дифференцированная коррекционная работа, тем успешнее и эффективнее будет осуществлена школьная и социальная адаптация ребенка с ЗПР.

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для позитивных изменений в речевом развитии ребенка с ЗПР, так как коррекция речевых дефектов в данном возрасте во многом предупредит усложнение и закрепление симптоматики речевой патологии и предотвратит появление нарушений письменной речи.

Дифференцированный подход в процессе коррекционно-логопедического воздействия создает необходимые условия эффективного преодоления речевых нарушений у дошкольников с ЗПР и является актуальной проблемой логопедии

Таким образом, необходимость разработки данной темы вызвана тем, что у детей с ЗПР имеют место сложные вариативные проявления речевого дефекта, разнообразная структура речевой патологии, различные сочетания нарушенных звеньев речевого процесса, что требует целенаправленного дифференцированного подхода.

В связи с этим, важно выявить наиболее типичные комбинации речевых нарушений в структуре дефекта детей с ЗПР. Это даст возможность специалистам, работающим с данной категорией детей, разработать основные задачи, принципы, направления и методы дифференцированной коррекционно-логопедической работы.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-ің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Результаты предварительных исследований, проводимые в период с 2010 по 2011 год на базе учебно-коррекционного центра и специализированного дошкольного учреждения для детей №137,

имеющих ЗПР г. Ташкента дает возможность предположить, что реализация дифференцированного подхода в процессе коррекции речевых нарушений, определение обоснованных направлений, использование специально подобранной системы методов и приемов коррекции, ориентированных на особенности механизмов, симптоматики и структуры речевого дефекта у разных групп дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза, способствует более эффективному преодолению речевых нарушений у детей данной категории.

Осуществление системной и дифференцированной коррекционно-логопедической работы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР церебрально-органического генеза будет способствовать выявлению потенциальных возможностей компенсации нарушения различных компонентов речи, что способствует повышению их стартовых возможностей к началу обучения в школе и профилактике школьной дезадаптации.

1. *Семаго Н.Я, Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший возраст. - СПб.: Речь, 2005.*
2. *Ульянова У.В. Дети с задержкой психического развития. - Нижний Новгород, 1994.*
3. *Лебединская КС. Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. -М., 1985.*

#### **Түйін**

Мақалада психикасы кешеуілдеп дамыған балалармен түзету жұмысы барысында дифференциалды ықпал ету мәселесі қарастырылады.

#### **Summary**

The article examines the differential treatment of children mental retardation.

### **У) ҚАЗІРГІТАНДАҒЫ КҮРДЕЛІКЕМІСТІГІ БАР БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**... А.А, Сарсенбаева**

Күрделі кемістігі бар балаларды түзете-оқыту аймағын зерттеу базасы соңғы онжылдықта соқыр-керең балаларды оқыту арқылы дефектологияда әдіснамалық-теориялық және әдістемелік жолдары өңделді. Дәл осы аймақта әлемдегі кең танылған нәтижелер жетістікке жетті (И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, О.И. Скороходова және т.б.).

Күрделі кемістігі бар балаларға көмек беру жүйесінде ғылыми әдістемелік және теориялық негіздерін жасау мақсатында әртүрлі түрдегі аралас бұзылыстары бар балаларды оқыту және тәрбиелеу мәселелері зерттелінді. Эксперименттік зерттеуде есту қабілеті зақымдалған және естімейтіндер, күрделі бұзылысы бар мектепке дейінгілер, мектеп алды естімейтіндер және бастауыш сыныпта психикалық дамуы тежелген және көру қабілеті бұзылғандар, церебральды паралич әсерінен естімейтін жеткіншектер көру қабілеті жедел бұзылысы бар балалар, ауыр ерте балалар аутизм әсерінен сенсорлық және терең ақыл-ойында ауытқушылығы мен тірек-қимыл бұзылысы бар балалар қатысты. Зерттеу негізінде, күрделі кемістігі бар балаларды клиникалық және психологиялық- педагогикалық оқыту нәтижесінде, осы балалардың даму ерекшеліктері мен оқу үлгерімінің жоғарылағаны анықталды. Тек терең ауытқушылығы бар деп саналған балалардың күрделі мінез- құлықтары анықталып, қаралды. Зерттеу нәтижесінде, дамуында күрделі кемістігі бар балаларға арнайы ұйымдастырылған формадағы нұсқа қатарлары эксперименттік түрде дәлелденді және өңделді (Н.А. Александрова). Зерттеу дамуында көптеген күрделі бұзылыстары бар жеткіншек естімейтін балаларды оқытатын мектепте жаяғастырылды. Мысалы, көп кездесетін тұқым қуалайтын синдром - Ушер синдромы (естімеу және көру қабілетінің жылдам төмендеуі). Бала жағдайындағы өзгерісті ата-аналарының психологиялық қабылдауы (не қабылдамауы) ерекшеліктері зерттелді. Бала жағдайының өзгеруін ата-аналарының қабылдау процестерінің негізгі кезеңдеріне сипаттама алынды. Көп кездесетін мәселе - бұл, ата-аналардың көру қабілетін жоғалтқан естімейтін балаларға әсер етуін, басқа да жанұя мүшелерінің, алыс қоршаған ортасының әсері жайлы шешімге келу жолдары белгіленді (И.В.Саломатина). Естімейтіндер мектебіндегі ақыл-ой кемістігі бар балалар және көрмейтіндер мен көру қабілеті зақымдалған балалар мектебіндегі балалар жағдайы анықталды,

сонымен қатар терең ақыл-ой кемістігі бар балалармен жанұядағы ерте балалар аутизмі әсерінен

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*  
болғандықтары зерттелді (Н.А. Александрова, О.Л. Копыл, М.М. Либлинг, М.Ю. Веденина).

Қарым-қатынас негізінде практикалық жұмыс нәтижесі мен эксперименттік зерттеу арқылы ақыл- ойында ауытқушылығы бар көрмейтін жеткіншектерді арнайы оқыту негізінде қатынас дағдыдарын қалыптастырудың әдістемелік тәсілдері жасалды. Терең ақыл-ойы кеміс және көптеген бұзылыстары бар естімейтін балаларды тәрбиелейтін ата-аналарға арналған кеңестер дайындалды. Жанұядағы ауыр жағдайда ерте балапар аутизміне ұшыраған балаларды әлеуметтік тұрмысқа бейімдеу мақсатында психологиялық-педагогикалық көмек формалары сипатталды және жасалды. Оқи алмайтын жеткіншектер мен ересектерді, терең аутист балаларды әлеуметтік-тұрмысқа бейімдеу мүмкіндіктері талқыланып, дәлелденді. Интенсивті мінез-құлық тренингі нәтижесінде аутист адам өмірі мазмұнды ұйымдастырылғанда ғана нәтижелі болатыны көрсетілді (М.Ю. Веденина). Дамуында туа біткен көптеген бұзылыстары бар балаларды тәрбиелейтін жанұяларды клиникалық-психологиялық қолдау арқылы жан-жақты жұмыс жасау қолға алынды (Н.А. Александрова, О.Л. Копыл).

Баланың саналы түрде қоғамға араласуы, өмір сүруге дайындығы, өзін-өзі тануы мен өзіндік ойлауының дамуы, әлеуметтік-эмоциялық дамуы, өзіндік орны мен ролі, өмірлік орнындағы жетістіктері, білім алу жетістіктері күннен-күнге қажеттілік тудыруда.

Медициналық-әлеуметтік балаларды оналту сферасында ерекше көмекті қажет ететін балалар үшін түзету педагогикасының ғылыми негіздегі өңделген мәселелері маңызды және өзіндік орын алады. Ерекше қажеттіліктері бар балалардың дамуындағы тежелудің орнын толықтыру және әлеуметтік емдеу түзете-оқыту жүйесінің ғылыми жүйеленген негізде ғана жүзеге асады. Мұндай жүйені құру базасы баланың психикалық дамуының психологиялық зақдылығы мен нейро-психофизиологиялық механизмдерінің ілімдеріне сүйенеді. Зерттелген барлық категориялардағы балалардың мінез-құлықтары ауытқушылық деңгейіне байланысты құрылым нормасы мен ми жүйесінің 3 негізгі - талдау, белсендендіру және реттеу қасиеттері әртүрлі болады. Сонымен бірге, сенсорлық бұзылыстары бар, психикалық дамуы тежелген, жалпы тілдік бұзылыстары бар балалар топтарының миындағы интегративті іс-әрекетінің спецификалық ерекшеліктері анықталды. Көру не есту қабілеттері төмендегенде, мерзімдік сенсорлық-перцептивті депривация, ең алдымен мидың талдау жүйесінің жетіспеушілігіне алып келеді. Бұл сенсорлық афферентацияны қатал шектеу жағдайында қалыптаспауы (не жеткіліксіз қалыптасуы) нейронаралық байланыстың біріншілік аймаққа (проекциялық), осының әсерінен ішкі ми байланыстары өзара біріншіліктері бұзылады (проекциялық), екіншілік және үшіншілік (ассоциативті) аймақтарда қабылдайтын нәрселерді тануға қиындық туғызады. Мидың талдау жүйесінің жетіспеушілігінің әсерінен реттеушілік және белсенділік жүйесінің даму ауытқушылығы пайда болады. Жалпы тілдік бұзылыстары бар балаларда мидың жарты шар аймағының қызметінің қалыптасуы бұзылысқа алып келетіні анықталды.

Л.С. Выготский бойынша, бір анализатор не интеллектуалдық бұзылыс тек бір ғана қызметтің бұзылысын тудырмайды, басқа байланысты қызметтердің бұзылуына, нәтижесінде толықтай өзіндік даму кескіндемесін береді. Ауытқушылықтың күрделі құрышымы биологиялық фактордан туындаған біріншілік кемістіктен және біріншіліктің әсерінен қалыптасқан екіншілік кемістіктен құралады. Бірінші деңгей кемістіктің пайда болу уақытын білдіреді. Ерте жастағы ауытқушылық екіншілік кемістікке ауыртпашылықты көбірек түсіреді де, баланың барлық психикалық даму жолын бұзады. Мысалы, ерте жастағы естімейтін балаларда тілінің мүлде дамымауын не дұрыс дамымауына алып келеді, ал кешірек естімей қалған балаларда есту қалдығы бойынша тілін қалыпқа келтіру мүмкіндігі бар. Маңызды фактор ретінде, балалардың психикалық даму ерекшеліктерін анықтайтын даму бұзылыстары, яғни біріншілік кемістік терең және ауқымды болған сайын екіншілік және үшіншілік кемістіктің пайда болулары ауырайып түседі.

Әртүрлі бұзылысы бар балалардың даму ерекшеліктері жайлы дұрыс түсінік, бұл олардың этиологиясын, бастапқы кемістіктің патогенезін, оның локализациясын білуге негізделеді, себебі, осы факторлар ғана өзіндік клиникалық сипаттамасын анықтай алады. Балалардың даму мәселесін көптеген себептерге байланысты әртүрлі позицияда қарастыру қажет: бұзылыстың пайда болу уақыты - жатыршылық дамуы (пренатальдық кезең), туылу кезеңі (натальдық), туғаннан кейінгі (постнатальдық кезең); органикалық әсерден (орталық жүйке жүйесінің бұзылысы) бұзылыс ауыртпашылығы және мінезі, сонымен бірге, әлеуметтік-педагогикалық қызметтің бос жіберілуінен, эмоционалдық депривация және т.б. себептер.

Дефектология тәжірибесінде, көптеген бұзылыстары бар балалар кездеседі: ақыл-ой кемістігі мен соқыр-керең балалар, тірек-қимыл бұзылысы мен есту және көру бұзылыстарының сәйкестіктері.



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Көруінде ауытқушылығы бар балаларға арналған мектептердің бастауыш сыныптарында көру кемістігі бар балалар дамуындағы психикалық дамуының тежелуі олигофренияға алып келеді және білім беруде арнайы әдістемелік жағдай жасау арқылы аралас оқытуды қажет етеді. Күрделі кемістігі бар балаларға келгенде, оқыту процесі қиындайды. Күрделі кемістік - бұл тек қана екі сандық кемістік (кейде одан да көп) емес, олардың өзіндік күрделі кемістікті құрайтын сапалары мен құрылымы бар.

Әрбір ауытқушылығы бар баланы зерттегенде, күрделі кемістігі бар бала аралас сипатта болады және бұл клиникалық-психологиялық-педагогикалық зерттеу арқылы қаралады. Бұған арнайы педагогтар, психологтар, физиологтар, психологтар және дәрігер мамандар қатысады.

Соңғы жылдары, соқырларға және көруінде ауытқушылығы бар балаларға арналған мектептегі оқушылар контингенті өзгерді. Қазіргі офтальмологиялық ерте диагностикалаудағы жаңа әдістерді қолдану, көру мүшесін емдеу және түзету көптеген балалардың көруін қайта қалпына келтірді және байқаларлықтай жақсартты.

Ақыл-ой мен көруінде кемістігі бар балаларды клиникалық тексеруде, дамуында күрделі бұзышыстармен сипатталатын кемістіктің құрылымдық заңдылықтарының қатарының этиологиясы анықталды (тұқымқуалаушылықпен қалыптасқан жатыршілік кезеңдегі жыныстық жаракат; постнатальдық минингит және минингоэнцефалиттер).

Бұл балаларды оқытудағы күрделілік пен ерекшелік мынадай болады: көрмейтін балалар дұрыс ұйымдастырылған арнайы оқытуда жеткілікті түрде нүктелі-рельефті штрихті жақсы игереді, бұл оларға сәтті оқуға, тиянақты жазуға және есептеуге мүмкіндік береді.

Ақыл-ой кемістігі бар балаларда бұл процесс сәтті өте бермейді және ұзақ уақытты алады. Бұл себептер қатарымен түсіндіріледі. Біріншіден, орталық жүйке жүйесінің жаракаты күшінің әсерінен ақыл-ой кемістігі бар балалардың компенсаторлық мүмкіндіктері томен болады, есту анализаторлары және тактильді мехишзмдері арнайы жүргізілмеген жұмыстың әсерінен компенсаторлық әрекетке қосыла алмайды. Екіншіден, түсініктерді қалыптастыру үшін, қалыпты көретін ақыл-ой кемістігі бар балаларды сөз арқылы қарым-қатынасқа түсіру көрнекіліктер арқылы жүзеге асады, ол толығымен интеллектуалды соқырларды оқыту үшін - оқу материалдарын жеткілікті жағдай деңгейде игеру, абстрактілі ойлау, талдау және қарым-қатынас орнату сөз және тифлографикалық түрде іске асады.

Күрделі кемістігі бар балаларға соқыр-керең-мылқау балалар да жатады. Оған толығымен соқыр, керең, не мылқау болған балалар емес, естуінде және көруінде кемістігі бар балалар, естуінде белгілі бір кемістігі бар соқырлар, мұнда есту кемістігі сөйлеуді қабылдауға кедергі келтіреді, сол сияқты көруінде кемістігі бар соқырларда көруді бағдарлауына кедергі келтіреді. Бұл балалардың ерекшелігі - биологиялық кемістіктің әсерінен, олар шынайы жолдармен қоршаған орта жайлы мағлұматтарды алу мүмкіндіктерінен толығымен айырылған және арнайы ұйымдастырылған білім берусіз интеллектуалды дами алмайды. Сонымен бірге, соқыр-керең-мылқау балаларда қарым-қатынас жасауда қиындық тудыратын қалыпты қарапайым жесттен бастап, (түйсік арқылы қабылдайтын) сөздік сөйлеуге дейін дамиды. Бұл соқыр-керең және мылқау балаларға орта мектептің бағдарламасын сәтті игеруге мүмкіндік береді, ал кейбіреулері жғарғы оқу орындарын бітіреді. Бақыланып жатқан церебральды паралич балалардағы дөрекі сенсорлық (есту және көруінің төмендеуі), ақыл-ой кемістігі, сонымен бірге, тірек-қимыл сферасының сөйлеу патологиясы тілінің барлық компоненттерінің дамуына алып келеді.

Нақты естудің төмендеуі, тек қана сөйлеуді қабылдауға ғана емес, экспрессивті сөйлеудің (не сөйлеудің дамуына) бұзылуына алып келеді. Бұл кезде экспрессивті сөйлеу бұзылудың деңгейі естудің төмендеуіне байланысты болады (деңгейі ауырлаған сайын сөйлеуі қиындайды), яғни баладағы құлақ мүкістігінің пайда болуының уақыты мен даму жағдайына байланысты (сөйлеу тілінің дамуы мен сақталуы үшін арнайы шаралар қолдану баланың жағдайын салыстырмалы түрде жақсартады). Естудің төмендеуі сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің дамымауы есту кемістігімен тығыз байланысты. Ол жан-жағының барлығына әсерін тигізеді. Сонымен бірге, естуінің ауытқуы болған балалардың мынадай тілдік формалары байқалады, яғни бұлар есту қызметінің жағдайымен тығыз байланысты емес. Кекештену, сөйлеу темпі бұзылады. Фонематикалық жүйені дұрыс жүзеге асыру, қатесіз есту дифференциациясын барлық дыбыстық тілін қалыптастыруға және оларды дұрыс дыбыстауға мүмкіндік береді. Бұл екі жағдайды жақсарту ерте қалыптасып кеткен құлақ мүкістігін дұрыс қалыптастыра алмайды.

Естуінде кемістігі бар балалардың сөйлеу тілінің дыбыстық есту дифференциациясы, ең алдымен,

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

олардың қабылдауының дыбыстау жиілігінің диапазонының шектеулілігінен зардап шегеді. Бұнымен бірге, балаларда перифериялық «сапалы емес» есту тітіркендіргішінің әсерінен орталық бөлімдегі сөйлеу-есту анализаторының аналитикалық-синтетикалық эрекеттің дамымауына екіншілік кемістігі байқалады.

Бірінші деңгейдегі құлақ кемістігі бар балалар құлақ түбінен сөйлегенде дауыссыз дыбыстың 75%-ын ажырата алады. Ал 0,5 метр құлақ қашықтығында, дауыссыз дыбыс - 60%-ға дейін төмендейді, 2 м қашықтықта - 40% -ға дейін төмендейді.

Естуінде ауытқушылығы бар балаларға логопедиялық зерттеу бағыты - барлық жағынан толық және жан-жақты жүктелген диагнозының қойылуы, яғни бұл жүктелген және этиопатогенетикалық түзетуге әсерін тигізетін қалыптасқан әдістерді қолдануға мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілі дамыған есту ауытқушылығы бар баламен барлық тілдік компоненттің бұзылыстарын түзету үшін жұмыс жасау қажет, бұл компоненттер - дыбыстау, лексикалық, грамматикалық қатары, жазу, экспрессивті және импрессивті сөйлеу тілі.

Соқыр және көруінде ауытқушылығы бар балалардың көру анализаторының бұзылысы тілдік дамуда өзіндік бейнесі болады, ол жасерекшелігінің шектеулілігіне байланысты емес және сөйлеу тілінің ерекшелігімен сипатталады. Логопедиядағы зерттеулер, көбіне, терең көру бұзылыстары бар балалардың дыбыстауының (М.Е.Хватцев, С.Л.Шапило, С.В.Яхонтова) бұзылыстарына арналған болатын. Тек қана 60-70 жылдары логопедиядағы тілдік ауытқушылық бағытының жүйесі дамуына байланысты (Р.Е.Левина, В.К.Орфинская) соқыр және көруінде ауытқушылығы бар балаларға арналған тек қана дыбыстауына ғана емес, сөйлеу тілінің дамымауына да зерттеулер пайда болды.

Қазіргі таңда, соқыр және көруінде ауытқушылығы бар балалардағы сөйлеу тілінің ауытқушылығы теориялық және практика түрінде күрделі кемістіктер екендігі дәлелденді, мұнда көру және тілдік кемістіктердің көпжақты байланыстылығы қаралып, сипаттау деңгейі, құрылымы жағынан күрделі және сөйлеу тілін толық жүйе ретінде қарастырды. Бұл мағыналық жағынан, мұндай балалардың сөйлеу тілінің қалыптасуы қалыпты балаларға қарағанда ауыр жағдайда жүзеге асады. Олардың ішінде көп кездесетіні туа пайда болған көруінде ауытқушылығы бар балалар, бұл басқа қызмет мүшелерінің қалыптасуының, сөйлеу тілінің үйренуінің бұзылуына алып келеді.

Соқырлар мен көруінде ауытқушылығы бар мектепке дейінгі және бастауыш сынып оқушыларына түзету жұмысы педагогикалық процестің шынайы жағдайында жүзеге асырылады. Бұл осы тптағы балалардың дидактикалық және спецификалық принциптерін есепке алып құрылады.

Түзете оқытудың соңғы принциптеріне - біріншілік және екіншілік кемістіктерді есепке алып, сақталған анализаторларға сүйену және полисенсорлық негізді құру, вербальды және вербальды емес әрекет формаларына сүйене отырып, қоршаған орта жайлы түсінікті жан-жақты қалыптастыру, сөйлеу тілін қалыптастыру деңгейін және сөйлеу тілінің құрылымының бұзылысын есепке алу, пайда болуларды есепке алу, олардың көлемін, вербальды материалдардың қиындауын есепке алу жатады. Іс-әрекеттің басты элементі - ойын болуы тиіс, себебі терең көруінде кемістігі бар балалардың қалыпты көретін балаларға қарағанда ойын әрекетінің алғышарты кешірек қалыптасқан балалардың логопедиялық түзету жұмысын жоспарлауда сөйлеу тілін қалыптастырудың бірінші деңгейінде оның жақсы тілдік базасын есепке алып, басты назар сөйлеу тілінің фонетикалық жағына аударылады. Естуді қабылдауын дамытуға ықпалын тигізетін ойындар мен жаттығулар жүргізіледі. Көруінде ауытқушылығы бар балалардың тілдік қозғалысын қалыптастыруда механикалық дыбыстарды орнату, салыстыруға мүмкіндік беретін артикуляциялық дыбысты бейнелік заттармен қамту, кинестетикалық сезінулерді және т.б. есепке ала отырып жұмыс жасау заттық және тілдік база тәрбиеші мен тифлопедагогтың қалыптастырған элементтері қолданылады. Бұл логопедия сабақтарында қолданылып кеңінен жүзеге асырылады. Өз кезегінде тәрбиеші мен тифлопедагогтың сабақтарында қалыптасқан дағдыларды логопед практикалық жұмыстарда оны жалғастырады. Жұмыс барысы ойын және тілдік картотеканы қолдану арқылы бірігіп жұмыс жасау негізінде жоспарланады.

Арнайы мектепке дейінгі мекемелерде түзету-педагогикалық жұмыс жүйесі баланың жан-жақты дамуына, қажетті білім, білік, дағдыларды игеру арқылы арнайы әдістер мен тәсілдердің көмегімен түзету және көру кемістігінің орнын толықтыруға бағытталады. Түзету-педагогикалық жұмыстың басты мақсаты - көруінде кемістігі бар балаларды сәтті білім алып, белсенді өзі өмір сүруге, қоғамға бейімделуге дайындау. Ол жүзеге асу үшін арнайы жағдайлар, гигиенаның, офтальмологияның,

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

дефектологияның, дидактиканың талаптарына сай және ұсынылымдарына сәйкес жүзеге асуы тиіс. Көруінде ауытқушылығы бар балаларға түзету-педагогикалық жұмысты дұрыс жүргізу үшін, тифлопедагогтың кабинетін қажетті құрал-жабдықпен қамту басты мәселе ретінде қаралып отыр. Кабинетте бұл педагогикалық-психологиялық зерттеулерді ұйымдастыруға және жүргізуге, сонымен бірге, жеке және топтық сабақтарды өткізу үшін белгіленеді. Ол үшін мынадай жағдайларды есте сақтау қажет:

- Психологиялық және педагогикалық зерттеу нәтижесінен кейін балаларды әрі қарай түзету-педагогикалық жұмыспен жалғастыру керектігін есте сақтау қажет;
- Балалардың жасерекшелігін, даму темпін, жеке мүмкіндіктерін, жеке мүмкіндіктерін, көруді қабылдау деңгейін, екіншілік бұзылыстары мен жалпы физиологиялық. Психологиялық және ақыл-ойының дамуын есепке ала отырып, жеке бағдарлау арқылы жағдай жасау;
- Жұмыс жүргізу үшін көру бұзылысынан туындаған дамудағы кемістіктерді жою не қалыпқа келтіру, орын толтыру арқылы көруді қабылдауды дамыту және белсендендіруге бағытталған жұмыс формалары мен коррекциялық-компенсаторлық және психологиялық-педагогикалық әдістер жүйесін жасап шығару тиіс. Негізгі әдістер - практикалық әрекет әдістері және ойын: көруінде ауытқушылығы бар балалардың дамуындағы біріншілік және екіншілік кемістіктерді түзетуге көбірек ықпалын тигізеді Қосалқы әдістер - көру мүшесінің қан айналымын жақсартатын көздік, тыныс алу, саусақ жаттығулары, психожаттығулар, дене шынықтыру жаттығулары;
- Түзету, орын толтыру процесін полисенсорлық негізде ұйымдастыру керек, оқытуда қоршаған ортаны тану мен бағдарлау дағдыларын бұзылған көру мүшесі мен сақталған анализаторлардың көмегімен жүзеге асу: тактильді, есту, қозғалыс, дәм, иіс мүшелері;
- Түзету және орын толтыру процесі жалпы дамудың процесімен жақын болуы тиіс;
- Көру кемістігінің бұзылысының орнын толтыру психикалық функциялардың дамуымен сәйкестелуі тиіс - қабылдау, ес, елестету, ойлау;
- Түзете-дамыту жұмысының кезектілігінің және кезевдерінің реттілігін сақтау ережесі;
- Көруінде ауытқушылығы бар балалардың қоршаған әлем жайлы толық және объективті мағлұмат алу үшін олармен жұмыс жасауда техникалық, дидактикалық, офтальмологиялық, әдебиет-тік, көркемдік және т.б. қажеттілерді қолдану қажет.

Бала алдымен қоршаған ортадағы заттық нәрсені көптеген анализаторлардың көмегімен игереді, мұнда түсінік сөздер сенсорлық жолмен алынған мәліметтер арқылы бекітіледі. Мектеп жасына дейінгі балалар үшін сөз шынымен де нақтылықтың екінші нұсқасы екендігі байқалады (Е.А.Тихеев), ал біріншісі - оның қоршаған әлемдегі бейнесі жатады, яғни көрнекі әрекет арқылы дамиды. Бала атауды «қабылдау» үшін, ол сол затты көзімен көруі қажет. Сөз бен зат адам ақылына бірдей әсер етуі қажет, бірақ бірінші орында зат - таным, ол ішкі сезім мүшелері арқылы жүзеге асады. Сезім мүшелері таным құралы болып табылады және ол сөйлеу тілінің дамуында маңызды роль атқарады. Тілдік және сенсорлық даму тығыз бірлікте болады, сөйлеу тілін дамытумен жұмыс жасағанда, оның қабылдауы мен сезім мүшелерін дамытуда бөлуге болмайды. Сөйлеу тілін қалыптастыру заттарды қолданумен байланысты және керісінше, баланы қоршаған нақтылық - баланың тілін байытуға қолданылатын баға жетпес қайнар көзі болып табылады.

Қорытындылай келе, зерттеулерде анықталғандай, күрделі кемістігі бар балаларды оңалту үшін, ата-аналарының көмегі, қоршаған ортасының жағымды ықпалы қажет, сонымен бірге, ерте бастан психологиялық, педагогикалық, медициналық зерттей отырып, ерте жастан қолға алып, арнайы көмек беру қажет.

1. Жигарева М.В. «Дети с комплексными нарушениями в развитии»: Педагогикалық, көмек: ЖОО студенттеріне арналған көмекші құрал // «Академия» баспасы, 2008.
2. Абаева Ф.А., Ерболат А.Е. «Дефектология негіздері» - Алматы, 2008.
3. Абаева Ф.А., Жангелдина И.Т. «Күрделі кемістігі бар балаларды тәрбиелеу мен оқытудың типтік арнайы бағдарламасы» - Алматы, 2011.
4. Бертынь Г.П. Сложная структура дефекта у детей, матери которых перенесли краснуху - Дефектология. 1989, №3.
5. Браун Д. «Тенденции изменения популяции детей со сложной структурой нарушения» // Дефектология. 2000, № 1.
6. Л.П.Григорьевтің редакциясымен «Дети со сложными нарушениями развития» Психологиялық зерттеу -М., 2006.



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Резюме

В статье рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей со сложными дефектами. Именно, в этой сфере, во всем мире распространившиеся эксперименты достигли своей цели.

#### **Summary**

In article problems training and education of children with difficult defects are considered. In this sphere, the object achieved extended experiments around the world.

### **>/ЗАДАЧИ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

---С. Пул ахова

Дошкольный возраст - период первоначального ознакомления с окружающей действительностью, вместе с тем в это время интенсивно развиваются познавательные силы и способности ребенка. Ребенок познает предметный мир с его многообразными свойствами, также он познает явления природы, события общественной жизни, доступные наблюдению. Кроме того, он получает от взрослого сведения словесным путем: ему рассказывают, объясняют, читают. Оба эти пути познания тесно связаны между собой. Сенсорное воспитание на занятиях (с использованием игр и игровых упражнений) является основой организации чувственного опыта детей. Именно на занятиях создаются все условия для планомерного руководства формированием ощущений, восприятий и представлений детей. Умение рассматривать, воспринимать и сравнивать предметы, явления формируются лишь тогда, когда дети ясно понимают, зачем нужно рассматривать тот или иной предмет, слушать те или иные звуки, сравнивать их между собой. Умения воспринимать предметы, анализировать их, сравнивать и обобщать их не формируются сами собой: требуется специальное обучение по определенной системе (например, построить не один красивый дом, а ряд простых, но в определенной системе усложняющихся домов). Итак, наибольший эффект для сенсорного воспитания дает продуктивная деятельность, содержание и организация которой подчинены задачам умственного воспитания. В каждой продуктивной деятельности можно выделить определенное содержание, которым должны овладеть дети. Расширяются и углубляются знания и представления детей о предметах, формируются новые умения и навыки. Следует отметить, что совершенствование и развитие сенсорных процессов непосредственно в ходе деятельности, как правило, затруднено. Детям трудно одновременно решать несколько задач - выполнять собственно практические действия конструирования, рисования, лепки и т.д. и вместе с тем воспринимать и анализировать предмет, на основе которого создается, например, постройка или рисунок. Успешное выполнение практических действий зависит от предварительного восприятия и анализа того, что нужно делать. Поэтому совершенствования сенсорных процессов на занятиях должно быть в основном осуществлено до начала практических действий. Специально организованное восприятие предметов с целью использования его результатов называют обследованием. Обследование - метод сенсорного воспитания детей. В процессе его дети овладевают умениями воспринимать такие свойства предметов и явлений, как величина, форма, пространственные отношения, цвет, особенности звуков человеческой речи и музыкальных звуков. Все эти свойства составляют содержание сенсорного воспитания. Содержание сенсорного воспитания должно быть согласовано с содержанием детской деятельности. Это значит, что обучение детей восприятию предметов, умению их анализировать, сравнивать должно быть согласовано с последующим процессом изобразительной, конструктивной или другой деятельности. В процессе общественно исторического развития человечество систематизировало все многообразие свойств предметов. Были выделены основные формы предметов, основные цвета и т.д. Овладение ими и их словесными обозначениями облегчают ребенку ориентировку в окружающем мире. Эти основные формы, цвета выступают как эталоны, образы, которые помогают детям разобраться во всем многообразии свойств предметов. Эталоны входят как составная часть в содержание сенсорного воспитания. Овладение ею определяют общий успех в сенсорном воспитании детей. Поэтому одна из важных задач сенсорного воспитания детей - формирование у них представлений об этих эталонах.

Обучение обследованию должно проводиться с учетом возрастных различий детей. Так, детям

младшего возраста следует предлагать для обследования предметы простые по форме и строению, чтобы процесс выделения частей и установления их взаимоотношений был более легким. При подготовке занятия воспитателю следует предусмотреть, каким образом данное занятие будет содействовать развитию детей, на какие стороны личности оно окажет влияние. Занятия, в которые включены задачи организации детского восприятия, памяти, воображения, мышления, несомненно, будут полезны для психического развития. Педагогическую организацию этих процессов можно считать правильной в тех случаях, когда воспитатель дает (объясняет, показывает) способы действия: как надо рассматривать, вслушиваться, сравнивать, припоминать - и направляет деятельность детей на самостоятельное использование этих способов применительно к разному содержанию. Когда детям предоставляется возможность самостоятельно действовать, активность воспитателя не должна снижаться: не подавляя инициативы детей, нужно тактично управлять ею. Надо видеть затруднения детей и понимать, чем они вызваны, как можно их устранить, сохранить вместе с тем самостоятельность действий, не снизив активности детей. Предоставление детям большей самостоятельности требует упрощения содержания занятий, особенно на первых порах. Сенсорное воспитание, включенное в дидактическую систему занятий, является неотъемлемой частью умственного развития. Представления, которые формируются у детей при получении непосредственного чувственного опыта, обогащения впечатлениями. Приобретают обобщенный характер, выражаются в элементарных суждениях. Они поддерживаются теми знаниями, которые дети получают об окружающей действительности, о свойствах вещей и явлений. Получаемые детьми впечатления воспитатели используют не только в целях сенсорного, но обязательно и в целях нравственного и эстетического воспитания. Соответственно строится и руководство со стороны воспитателя: оно носит организационно-воспитывающий характер, хотя в основе и лежит получение детьми новых впечатлений, то есть процесс познания явлений. Для повышения эффективности образовательной работы, сенсорного воспитания и обучения большое значение имеет использование в дидактическом процессе различных средств и форм организации обучения: учебные занятия, дидактические игры и дидактические упражнения. Ведущей формой сенсорного воспитания и обучения являются занятия, основанные на прямом обучающем воздействии педагога, его указаниях и образцах словесного, наглядного и действенного характера. Планомерное развитие у детей восприятия и представления о цвете, форме и величине предметов осуществляется в процессе обучения изобразительной деятельности, конструированию, родному языку и др. В зависимости от задач сенсорного и умственного воспитания, возраста и опыта детей Сурдопедагог может использовать разные занятия, руководить развитием ощущений, восприятий и представлений в наиболее подходящей для данного момента форме - учебном занятии, дидактической игре или сенсорном упражнении. Приведём фрагмент занятия для детей с нарушениями слуха (первый год обучения). Тема: Раскладывание однородных предметов разной величины на две группы

Цель. Фиксировать внимание детей на величине предметов, формировать у них простейшие приемы установления тождества и различия величины. Учить детей понимать слова такой, не такой, большой, маленький.

Материал. Деревянные круги, квадраты, прямоугольники, овалы и треугольники больших и маленьких размеров. Каждому ребенку на занятии одновременно необходимы 5 больших и 5 маленьких предметов одной разновидности: одинаковой формы, фактуры и цвета.

Ход занятия. Сурдопедагог показывает детям 5 больших и 5 маленьких кругов и поясняет, что у него много разных кружков. Показывает детям вначале большие, а затем маленькие круги, он поясняет, что предметы разной величины: такие (большие) и такие (маленькие). Перемешав круги, объясняет, что их надо положить таким образом, чтобы в одной стороне были большие, а в другой - маленькие предметы. Сурдопедагог приглашает к своему столу кого-либо из детей, предлагает взять по 1 предмету разной величины и положить на соответствующее место. Каждый раскладывает по 1 паре предметов разной величины в соответствии с образцом (группой предметов такой же величины). Сурдопедагог раздает индивидуальный материал для самостоятельного выполнения задания. При этом разные дети получают для группировки предметы разной формы: одни сортируют по величине круги, другие - квадраты, третьи - овалы, четвертые - треугольники, пятые - прямоугольники. Каждый одновременно оперирует с 5 предметами одной и 5 предметами другой величины одинаковой формы. Выполнив задание на группировку больших и маленьких кругов, ребенок может упражняться в группировке других фигур. На одном занятии ребенок может сгруппировать 2-3 разновидности больших и маленьких предметов. В ходе занятия педагог

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

оказывает индивидуальную

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

помощь детям, испытывающим затруднения. Легкость сенсорных задач для детей данного возраста относительна. Это объясняется разным уровнем подготовленности ребят, пришедших из дома, незакончившейся адаптацией к новым условиям, отсутствие навыков организованного поведения на занятиях.

1. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. /Подред. Носковой Л.П. - М.: Педагогика, 1984. -144 с.
2. Петерс В.А. Психология и педагогика. - М.: Велби, Проспект, 2005. - 304 с.
3. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. - М., 1987.

Түйін

Мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларды сенсорлық тәрбиелеудің негізгі міндеттері, жұмыс түрлері, әдістері қарастырылады.

Summary

Children, that had in the article a rumor injured, basic duty education sensory, examines kinds, methods of work.

## **ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ**

### **ПОДРОСТКОВЫЙ КРИЗИС ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА)**

*t. WtuX'df. J ^ ^ ^ ^ С.А. Тукебаева,-і  
Ж.К. Аксакалова/ ^*

Исследования, посвященные психологическим проблемам подростка в современных условиях реформирования социальной жизни общества, являются неотъемлемой частью освоения пространства научных исследований как академического, так и прикладного характера.

Подростковый возраст представляет собой группу повышенного риска. Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая перестройкой Я-концепции. Во-вторых, пограничность и неопределенность социального положения юношества. В-третьих, противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля, основанные на соблюдении внешних норм и послушании взрослым, уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие сознательную дисциплину и самоконтроль, еще не сложились или не окрепли.

Вопрос о подростковом кризисе, о кризисном характере перехода от детства к взрослости до настоящего времени является достаточно спорным. Как известно, по традиционной точке зрения, идущей от Ж.-Ж. Руссо и первого исследователя этого периода - С.Холла, подростковый возраст относится к критическим периодам жизни человека, или периодам возрастных кризисов. В связи с этим, так называются некоторые переломные, поворотные точки развития, характеризующиеся резкими, крутыми качественными сдвигами, а также Л.Ф. Обухова определяет данное действие как «взрыв развития», знаменующими конец одного его этапа и начало следующего, сопряженного с определенными внутренними и внешними трудностями (конфликтами) [3].

В этой связи понятие «кризис» применительно к подростковому периоду используется и для того, чтобы подчеркнуть тяжесть, болезненность переходного состояния от детства к взрослости, этого периода разлома, распада (возраст «бури и натиска», «эмоционального шторма»). Известно, что для подросткового кризиса ранее применялась такая характеристика, как «нормальная патология», против чего достаточно резко выступал Л.С. Выготский [1]. В свою очередь понятие «критический период» часто используется в общеязыковом смысле с целью подчеркнуть значимость этапа в общем ходе развития. Кроме того, оно применяется и в том смысле, в котором это понятие было заимствовано психологией из эмбриологии, где оно служит характеристикой периода онтогенеза, отличающегося повышенной уязвимостью, особой чувствительностью организма или его части к повреждающим воздействиям, что распространяется и на психологические характеристики. Применительно к подростковому возрасту это образно объяснял Л.С. Выготский. Указывая, что все особенности переходного периода вытекают из несоответствия или расхождения трех точек



созревания - *Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.* подростковым возрасте: «Сам по себе это возраст мощного подъема, но вместе с тем возраст нарушенного и неустойчивого равновесия, возраст развития, которое разветвилось на три отдельные русла, и именно подъем, лежащий в основе этого возраста, делает его особенно критичным. В самом деле, сам по себе подъем труден и ответственен. То же самое явление, которое на путника, идущего по ровной дороге, не окажет заметного действия, может стать труднейшим препятствием, иногда опрокидывающим, для путника, идущего в гору» [1, 4].

Разные авторы по-разному понимают причины возникновения и характер протекания подросткового кризиса. Традиционно в качестве одной из основных причин выделяется половое созревание, которое влияет на психологический и психофизиологический облик, определяет его функциональные состояния (повышенную возбудимость, импульсивность, неуравновешенность, утомляемость, раздражительность), вызывает половое влечение (часто неосознанное) и связанные с этим новые переживания, потребности, интересы. Оно создает основания для специфических тревог, связанных с физическим Я, образом тела и определяет соответствующую кризисную симптоматику (Ст.Холл, Шпрангер, Ш.Бюлер, П.П. Блонский и др.). Другие концепции, признавая значимость влияния

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

анатомо-физиологической перестройки, основное внимание уделяют развитию новообразований и связанным с ними потребностям и мотивам, возникающим либо в этот период, либо к концу предшествующего (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Э.Эриксон и др.) [4].

Возможность (и желательность) бескризисного протекания подросткового периода подчеркивается многими авторами. Если же кризис возникает, то часто он рассматривается как результат неправильного отношения взрослых, общества в целом к подросткам. Следует отметить, что нередко, как это было в отечественной психологии и педагогике, провозглашение бескризисности подросткового периода имело и имеет ярко выраженный идеологический оттенок. Причины кризиса объясняются также тем, что личность не может справиться с возникающими на новом возрастном этапе проблемами. Завоевала популярность и теория «фокального взросления» (Коулман), отмечающая наличие ряда «зон развития» в подростковом возрасте - пубертатного созревания, когнитивного развития, личностные, социальные изменения, - которые различаются по времени достижения максимума своего развития, но свойственны значительно большему периоду, что, по мнению автора, является более адекватной моделью развития, чем представление о кризисах, подразумевающее качественные сдвиги, резкие изменения, затрагивающие практически одновременно все линии развития. Весомым аргументом в пользу «бескризисных» теорий является то, что данные исследований часто свидетельствуют об относительно спокойном переживании подростками этого периода [6].

Принципиально важным моментом как теоретически, так и с точки зрения практики психологической работы мы считаем понимание значения кризиса, в том числе подросткового, в общем процессе возрастного развития. На основании литературных и собственных данных можно заключить, что проявляемое в этот период противопоставление себя взрослым, активное завоевание новой позиции является не только закономерным, но и продуктивным для формирования личности. Л. С. Выготский подчеркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме» [1], а говоря о значении кризиса 3 лет, отмечал, что если этот кризис «в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте». Это же, с нашей точки зрения, можно сказать и о подростковом кризисе. Имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о том, что попытки взрослых избежать проявлений кризиса путем «предвосхищающего» создания условий для реализации новых потребностей в значительной части случаев оказываются безрезультатными. Подростки как бы специально «нарываются» на запреты, преднамеренно «принуждают» родителей к ним, чтобы иметь возможность собственными усилиями раздвинуть рамки, задающие пределы их возможностям. Именно через это столкновение они узнают себя, о своих возможностях, удовлетворяют потребность в самоутверждении. В случаях, когда этого не происходит и подростковый период проходит гладко, бесконфликтно или осуществляется по типу так называемого «кризиса зависимости» (см. ниже), мы, проследившая дальнейшую жизнь этих подростков, собирая катамнез, сталкиваемся преимущественно с двумя вариантами: с запоздалым, а потому особенно болезненным и бурным протеканием кризиса в 17-18 лет или с затяжной инфантильной позицией «ребенка», характеризующей человека в период молодости и даже в зрелом возрасте.

При этом нужно, конечно, иметь в виду, что кризисные симптомы не проявляются постоянно, это скорее эпизодические, хотя порой и достаточно длительные явления, их интенсивность и способы выражения также различны. Важен сам факт личного обособления, противопоставления, завоевания собственной позиции.

Рассматривая кризис подросткового возраста как один из самых важных и сложных критических периодов развития, мы считаем наиболее адекватным традиционное представление о том, что протекание возрастного кризиса проходит три фазы: 1) негативную, или предкритическую, когда происходит ломка старых привычек, стереотипов, распад сформировавшихся ранее структур (конечно, название «негативная» условно, процитируем в этой связи еще раз Л. С. Выготского: «Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития» [1]; 2) кульминационную точку кризиса (в подростковом возрасте - это 13 лет, хотя эта точка, конечно, достаточно условна); 3) посткритическую фазу, т. е. период формирования новых структур, построения новых отношений и т. п.

Такой подход находит свое подтверждение и в результатах специальных исследований, и в данных наблюдений за детьми. Как известно, переход к подростковому возрасту характеризуется

возникновением различных форм отстаивания собственной самостоятельности, независимости. Причем чаще всего это проявляется в известных и ярко выраженных трудностях поведения - негативизме, упрямстве, открытом непослушании, конфликтах со взрослыми, стремлении всегда настоять на своем. Кратко это можно описать так: повышенная конформность по отношению к группе сверстников и демонстративное противопоставление себя не столько взрослым, сколько образу послушного ребенка, который часто культивируется этими взрослыми. Это противопоставление может быть достаточно длительным, ярко выраженным или же сглаженным.

Конечно, как всякий период развития, подростковый возраст — явление конкретно-историческое. И не случайно отчуждение подростков от взрослых, конфликты со взрослыми наблюдались в особенно острых формах в прошлом, при традиционных отношениях, когда образы послушного ребенка и поучающего взрослого были достаточно жестко зафиксированы. Не случайно и то, что в современной ситуации, когда эти роли в значительной степени «размыты», а отношения между родителями и детьми часто носят совершенно иной характер, кризисная симптоматика выражена не столь ярко. Однако признание культурно-исторических и других различий - социально-экономических, половых, этнических и, конечно, в первую очередь индивидуальных, как справедливо отмечала Л.И. Божович, «не исключает наличия общих для всех подростков психологических особенностей, определяемых возникающими в логике психического развития и специфическими для данного возраста новообразованиями» [5].

Если «кризис независимости» - это некоторый рывок вперед, выход за пределы старых норм, правил, то «кризис зависимости» - возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. И то и другое - варианты самоопределения (хотя, конечно, неосознанного или недостаточно осознанного). В первом случае это: «Я уже не ребенок», во втором - «Я ребенок и хочу оставаться им».

В силу недостаточной психологической и социальной зрелости подросток, отстаивая перед взрослым свою новую позицию, добиваясь равных прав, стремясь расширить рамки дозволенного, одновременно ждет от взрослых помощи, поддержки и защиты, ожидает (конечно, неосознанно), что они обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискованных шагов. Вот почему повышенно либеральное, «разрешающее» отношение часто наталкивается на глухое раздражение подростка, а достаточно жесткий (но при этом аргументированный) запрет, вызвав кратковременную вспышку негодования, напротив, ведет к успокоению, эмоциональному благополучию.

Наличие обеих указанных тенденций хорошо видно в приведенном примере. Столкнувшись с резким противодействием взрослых ее стремлению к независимости, девочка выбрала путь зависимости. Сильные возрастные потребности, вызывавшие кризис, обеспечивали и в том, и в другом случае яркую его симптоматику. О наличии в переживании кризиса двух тенденций свидетельствуют и экспериментальные данные. Именно сила этих одновременно существующих и противоположно направленных тенденций обуславливает напряженность кризиса, а победа одной из них характеризует его разрешение и во многом определяет дальнейшее развитие личности.

Позитивный смысл подросткового кризиса заключается в том, что через него, через борьбу за эмансипацию, за собственную независимость, происходящую в относительно безопасных условиях и не принимающую крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении, у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но и формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями. Это дает основание считать, что именно путь «кризиса независимости» является наиболее конструктивной формой протекания кризиса с точки зрения заложенных в нем возможностей для формирования личности. Вместе с тем наиболее экстремальные проявления «кризиса независимости» чаще всего непродуктивны.

«Кризис зависимости» - достаточно неблагоприятный вариант развития. Важно учесть, что подростки, так переживающие кризис, как правило, не вызывают у взрослых беспокойства, напротив, родители часто гордятся тем, что им удалось сохранить нормальные, с их точки зрения, отношения, т.

е. отношения по типу «взрослый - ребенок» [5].

Конечно, не следует на весь подростковый возраст смотреть под углом кризиса. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что подростковый возраст не может быть описан одной какой-либо

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

формулой. Но знание кризиса необходимо для того, чтобы помочь школьнику наиболее полно реализовать возможности этого периода, выработать эффективные, конструктивные способы преодоления трудностей, что, с точки зрения современной психологии, важно для решения главных задач развития в этот период [1].

1. *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. - М., 1983.*
2. *Юге М. Психология подростка. - М., 1991.*
3. *Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М., 1995.*
4. *Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987.*
5. *Ремшиidt X. Подростково-юношеский возраст: проблемы становления личности. - М., 1994.*
6. *Эльконин Д.Б. Изобразительные психологические труды. - М., 1989.*

Түйін

Ғылыми мақалада жасөспірімдердің дағдарыстық ахуалдары психологиялық-педагогикалық мәселе ретінде жан-жақты қарастырылған. Сонымен қатар, жасөспірімдердің дағдарыстық ахуалына жетелейтін әлеуметтік-психологиялық факторлар айқындалған.

Summary

In this article the theoretical analysis to teenage crisis as to a psikhologo-pedagogical problem is earned out. In article social and psychological factors of formation teenage каризиса persons are opened

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

—Н.Досова

Казахстан является многонациональным государством. В этой связи следует отметить, что мы постоянно находимся в поликультурном пространстве, живя бок о бок с представителями многих этносов, имеющих различные традиции и ментальность.

Начальная школа - это первый шаг к осмыслению ребенком себя представителем определенного этноса, Одна из задач современной школы: научить детей не только гордиться своими традициями и своим народом, частью которого они являются, но и дружелюбно взаимодействовать с представителями других национальных культур. На значимость воспитания детей в духе уважения культуры, традиций всех народов указывалось как в трудах видных русских педагогов-психологов: П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, так и казахских просветителей Ч.Валиханова, Абая Кунанбаева, Ы.Алтынсарина.

Понятие «этническая идентичность» следует рассматривать как духовно-нравственное качество личности, выраженное в принятии «своего Я» как части своего народа, имеющего многовековые традиции и самобытную культуру, язык, отношение к религии, убеждения. Следует отметить, что именно в начальных классах начинает складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированными навыками коммуникативной деятельности. К представлениям о своей этнической принадлежности ребенок часто идет через сравнение себя с окружающими и способствуют осмыслению детьми своей самобытной культуры и особенностей своего этноса. В этой связи формирование культуры межличностных отношений в начальной школе чрезвычайно важно. Воспитание подрастающего поколения на совокупности нравственных, эстетических и этнических ценностей разных народов, взаимообогащающихся и творчески развивающихся в процессе совместной учебной деятельности ставится сегодня как первостепенная задача, обеспечивающая толерантность и взаимоуважение во взаимоотношениях детей различных этнических культур.

Согласно концепции Г.Юнга «коллективное бессознательное, передаваемое в обществе из поколение в поколение, аккумулирует человеческий опыт. Оно дано от природы и существует даже вне личного опыта» [1]. З.Фрейд отмечал, что «архаическая наследственность несёт в себе идеативное содержание следов в памяти, которые оставлены опытом, полученным предшествующими поколениями» [2]. По мнению современного российского академика Г.Н. Волкова, «без памяти нет традиций, а без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности» [3]. Таким образом, осознание самого себя как представителя определенного народа (этноса), богатого своими традициями и самобытной культурой является одной из

главных ценностных ориентаций в развитии школьников начального звена общеобразовательной школы.

Большое внимание в плане этнической идентификации личности придаётся роли языка. Языковая среда для ребенка начинается в семье и она, несомненно, даёт основу для осознания своей самости, индивидуальности и этнокультуры.

Гуманистическая психология (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франка) и концепции гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, Р.А. Валеева, З.Г. Нигматов) определяют этнопсихологический подход к учению о своеобразии и самобытности культуры различных народов, рассматривают проблему соотношения национального и общечеловеческого в формировании нравственных качеств развивающейся личности как первостепенную.

Самоактуализация личности по А.Маслоу, - это концентрация не только на себе, но и вне себя, общность с другими, чувство принадлежности и соучастия, способность к позитивной ценностной ориентации [4]. В этом направлении и должна проходить самореализация школьников, а именно осуществляться в тесной гармонии с окружающими, в толерантности к другим этносам и взаимном уважении.

По мнению Л.М. Дробыжевой, этническую идентичность можно представить как «единство когнитивного компонента (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом и аффективного (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства)» [5]. Это, в свою очередь, обуславливает поведенческий компонент, который и определяет систему взаимоотношений и действий в различных этноконтактных взаимодействиях. Т.Г. Стефаненко подчёркивает возможность признания единой «идентичности» с окружающими в проявлении «чувства целостности на эмоциональном и физическом уровнях» [6], а Г.У. Солдатова в качестве одной из особенностей этнической идентичности отмечает мифологичность, т.е. опору на «идею или миф об общей культуре, происхождении, истории» [7].

Кросс-культурные различия людей порождают интерес к социальным аспектам своего «я», к своей истории и традициям и, в какой степени, дают возможность определять себя как личность в отношениях с другими людьми и социальными группами. Однако «идентификация - это не просто аффилиация и альянсы между «я» и другими, но и социальное «я», которое репрезентирует расширение «я-концепции» до чего-то более инклюзивного, нежели индивидуальная личность» [8].

Согласно теории Дж. Тернера в основе межгруппового восприятия и взаимодействия лежит «процесс категоризации, т.е. соотнесения субъектом восприятия окружающих к какой-либо социальной группе. Категоризация окружающих сопровождается самокатегоризацией субъекта восприятия в одну из рассматриваемых групп. На основе этих процессов и формируется этническая идентичность» [9].

Анализируя особенности развития детей младшего школьного возраста следует согласиться с теорией Ж.Пиаже, о том, что в большинстве случаев формирование этнической идентичности у ребенка начинается в 6-7 лет и заканчивается в 10-11 лет на основе осознания уникальности истории и культуры своего народа.

Анализ научной литературы, посвященной проблеме этнической идентичности младших школьников свидетельствует о том, что «этническую идентичность нельзя не связывать её с социальной идентичностью», где, как считает О.Гулевич, «часть «Я-концепции» индивида возникает из осознания им своего членства в социальной группе вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству» [10].

С началом периода независимости в Республике Казахстан уделяется большое внимание возрождению национальных культур и этнических корней всех народов, проживающих на её территории. Право на самоопределение в плане языка и духовно-культурного развития получили многочисленные народы страны. Самоидентификация народа и его национальная гордость проявляется в актуализации проведения таких праздников как Наурыз, Курбан айт, Сабантуй, Рождество, Троица, Ханука и многие другие, которые становятся всенародными.

Для диагностики показателей сформированности этнической идентичности мы использовали адаптированный для школьников экспресс-опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) с целью выявить «индекс толерантности». Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим по национальному составу детей, учитывались социальные установки в различных сферах взаимодействия, где может проявляться толерантность и интолерантность. Б методику были

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
включены утверждения, выявляю- — ----- 54 -----

щие отношение к определенным национальным группам и важнейшие коммуникативные установки (уважение к мнению других, готовность к компромиссам и сотрудничеству).

Достижение гармоничного состояния внутреннего мира предполагает наличие у школьника способности ответить на три вопроса, характеризующих его идентичность и самоопределение: «Кто я?», «Какой я?», «Что и как я делаю?». Для исследования данного положения и выявления уровня сформированности этнической идентичности для учащихся начальных классов был выбран ряд тестов, позволяющих выявить уровень самовосприятия и наметить дальнейший ход работы по сплочению классного коллектива и формированию толерантности в плане взаимообогащения культур.

Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) использовался нами для изучения содержательных характеристик идентичности личности [11]. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или «Я-концепцией». Шкала анализа идентификационных характеристик позволила выявить основные значимые показатели, т.е. компоненты идентичности. Анализ ответов школьников на вопрос «Кто Я?» подтвердил тенденцию к самоидентификации. В большинстве случаев учащиеся первоначально называли субъективные характеристики, такие как оценка себя и своих интересов, увлечений, желаний, а далее лишь некоторые дети указывали на объективные факторы, такие как свой язык и традиции.

Результаты опроса испытуемых по вопросу об осознании ими своей этнической принадлежности показали, что многие дети младшего школьного возраста русской национальности, а точнее 55% из них, не знают, какой они национальности. На вопрос «К какой национальности ты себя относишь?» они отвечали «Я не знаю»; дети казахского этноса намного лучше знают свою национальную принадлежность и вербально её обозначают 86%.

Отвечая на вопрос о том, в каком возрасте вы задумались о своей национальности, некоторые из испытуемых отвечали, что с «самого рождения», другие: «в 5 лет». У большинства детей нерусской национальности пик пришелся на возраст от 3 лет до 5.

Полученные данные показали, что испытуемые русской национальности позже начинают задумываться о своей национальности, как правило, в возрасте старше 6 лет. Из этого следует, что в современном мире формирование этнической идентичности все чаще сопряжено с проблемами маргинальное™ и смешанных браков в силу чего ребенок затрудняется в определении своей этнической принадлежности.

Проведение проективной методики «Я и Другие» позволило определить характер «образа Я» испытуемых, «образа Другого» и их социального Я.

Большинство испытуемых отмечали, что испытывают чувство гордости за принадлежность к своей этнической группе и не поменяли бы национальность или веру, хотя не могли объяснить причину такого решения. На втором этапе исследования мы выясняли представления об «образе Других», с целью определить какие личностные качества дети приписывают представителям своей национальности и в чем заключаются стереотипные представления о представителях других этнических групп. Было выявлено, что 43% детей младшего школьного возраста всех охваченных экспериментом национальностей на рисунке «Я и другие» изображают семью, 33% - сверстников (в основном это друзья и одноклассники). Были также дети, не желающие изображать на рисунке никого, кроме себя - 24%. Анализ рисунков проиллюстрировал, что дети казахской, уйгурской, татарской национальностей гораздо чаще изображают на рисунке «Я и другие» семью, включая бабушек, дедушек, сестер и братьев (60%), что связано с семейными ценностями и приоритетами. При этом большинство этих детей рисовали первым отца или мать, но не себя. При анализе результатов по методике Д.Кац и К.Брейли «Приписывание качеств» было выявлено, что испытуемые русской национальности преимущественно отмечают у себя такие личностные качества как дружелюбность, трудолюбие, вежливость, добросовестность, энергичность, а дети-казахи такие качества: дружелюбность, вежливость, гордость, сила, уважение к старшим, гостеприимство.

Таким образом, у младших школьников коренной национальности этническая идентичность начинает формироваться несколько раньше и носит более выраженный характер, ибо она детерминирована семейными ценностями и традициями, которые ребенок впитывает в себя с рождения. Испытуемые русской национальности, несмотря на проживание в полиэтнической среде обычно не задумываются о своей этнической принадлежности и вербально её не обозначают. Они гораздо реже используют национальный признак в качестве критерия для самоидентификации.





*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Одним из факторов её формирования у этой группы детей становится общение со сверстниками и друзьями других национальностей, нередко носящее характер межэтнического взаимодействия.

С помощью опросника для измерения общих социальных установок у детей (по Э.Френкель-Брунвик) нами был исследован уровень предубежденности у младших школьников по отношению к представителям других этносов. Как установлено, в большинстве случаев, дети склонны высказывать определенные взгляды, которые прямо не связаны с этническими установками.

Диагностический тест отношений (ДТО), разработанный Г.У. Солдатовой для исследования эмоционально-оценочного компонента социального стереотипа детей дал возможность оценить межэтнические и межличностные взаимоотношения между школьниками. В основе данной методики положена идея о том, что одни и те же качества, приписываемые как себе, так и другим людям (группе), могут интерпретироваться по-разному: положительные качества своей группы (например, "мы - экономны, бережливы") могут восприниматься как отрицательные у другой ("они - жадны, скупы"). По этому принципу были составлены пары качеств, полюса которых различаются по коннотативным (аффективным) параметрам, в то время как их смысловые значения могут расцениваться как достаточно близкие. Детям раздавался набор карточек, включающий 12 пар качеств и школьники отмечали качества, присущие, по их мнению, самому, идеальному человеку и типичным представителям собственной или других этнических групп.

Проведенное нами исследование уровня осмысления этнической идентификации у учащихся 2 классов средней школы № 113 показало высокие показатели дружелюбия, толерантности и стремления к совместной деятельности. В результате исследования выявлено отсутствие существенных различий между русской и казахской национальностями по типам этнической идентичности, все школьники проявили одинаковый уровень позитивной этнической установки, а именно сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. Следовательно, в полиэтничном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Полученные результаты свидетельствуют о доброжелательных отношениях школьников и сформированное<sup>TM</sup> у детей значимых нравственноценностных ориентаций, что подтверждается отношением к собственной и другим этническим группам, которое позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой - как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтничном мире.

Народное искусство, народные праздники и традиции, вовлеченность в них с детства способствуют сохранению исторических, культурных и художественных традиций, обусловленных коллективным характером трудовой деятельности. Яркость и выразительность языка, музыки обеспечивают тесную взаимосвязь народного творчества с окружающей жизнью, находя отражение в эстетике и практической деятельности, нацеленной на формирование гуманности школьников и гармонизацию их жизни в социуме.

В настоящее время одной из основных задач школы является стабилизация межнациональных отношений и учет этнических особенностей, интересов каждого народа, через формирование этнокультурной компетентности школьников. Главным условием обеспечения комплексного подхода в приобщении младших школьников к изучению традиций и культуры разных народов на принципах адекватного отношения к ним, уважения их различий, единства факторов создания толерантной среды предполагает взаимодействие семьи классного коллектива учащихся, педагогов школы, средств массовой информации для самореализации человека как личности, что отвечает запросам общества и политике государства. Процесс системного и целенаправленного воспитания детей в совместной деятельности семьи и школы, самореализации себя в плане взаимоуважения и бережного отношения к ценностям национальных культур создаёт необходимые предпосылки для эффективного влияния на формирование механизма толерантного становления личности младших школьников.

6. Стефаненко ТТ. *Этнопсихология: учебник*. М.: Изд-во ИПРАН: Академический проект, 1999. - 320 с.
7. Солдатова Г. У. *Психология межэтнической напряженности*. - М.: Смысл, 1998. - 386 с.
8. Ставропольский Ю.В. Теория Л.С. Выготского и кросс-культурные различия в ингрупповой идентификации // *Культурно-историческая психология*. 2008. №1. - С. 70-82.
9. Сушков И. Социально-психологическая теория Джона Тернера. // *Психологический журнал*, - М., 1993. Т.14.4-№3.
10. Гулевич О., Онучин А. Основные направления межгруппового восприятия. // *Вопросы психологии* - М.,

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.

2002. №3 - С. 132-145.

11. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) /Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре —СПб., 2006. - С. 82-103.

Түйін

Бұл мақалада төменгі сынып оқушыларының өзіндік этникалық бірдейлестіруі және өзге ұлт оқушыларында этникалық бірдейлестірудің зерттеу жұмыстарының деңгейлік қалыптасуының кейбір аспектілері қарастырылған.

Summary

In the article problem of ethnic self-identification of young schoolchildren is shown. Some aspects of work of defining the level of ethnic identification of pupils of various nationalities are given. Keywords: young schoolchildren, ethnic identity, self-actualisation, national traditions, cultural values, behaviour stereotypes, tolerance.

The work with schoolchildren at the initial stage is directed to strengthening the tolerant mutual relations between children at comprehensive school.

#### ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ ДИСГАРМОНИЧНОГО ПУБЕРТАТНОГО ПЕРИОДА

Г.И. Казахбаева jpb<sup>1</sup>

В структуре пограничных психических нарушений, у детей, определяющих характер нарушений психического здоровья, одно из ведущих мест занимают нарушения поведения и аффективные расстройства. В психологическом аспекте основными компонентами структуры дефекта патологического поведения нарушения активного внимания, волевых качеств и расстройства влечений, которые сопровождаются различными выраженности психопатологическими симптомами: снижением внимания и памяти, быстрой утомляемостью, эмоциональной лабильностью, невротоподобными и психоподобными проявлениями.

В структуре минимальных резидуально-органических нервно-психических нарушений у детей все большее внимание отечественных и зарубежных специалистов привлекают эмоционально-аффективные расстройства и прежде всего депрессия, которая имеет тенденцию к повсеместному росту. По различным данным депрессия встречается 20 до 85% случаев в детской популяции, что является одной из причин роста суицида, как среди взрослых, так и среди детей. Эндогенная депрессия может встречаться даже у детей раннего возраста, но во многих случаях она не диагностируется. Между тем, нераспознанная депрессия в возрасте первичной социализации ведет к тяжелой социальной дезадаптации ребенка в будущем [1].

Психопатологической основой депрессии является снижение настроения со слабостью мотивационных и волевых реакций. Диагностика депрессии в детском возрасте достаточно сложна в силу того, что клинические проявления ее зависят от возраста ребенка и чем дальше ребенок, тем более она отличается от депрессии взрослых.

Ведущую роль в развитии депрессии, за исключением эндогенных заболеваний, играют факторы семейного неблагополучия, конфликтная внутрисемейная ситуация, нарушение взаимоотношений в диадических и триадических системах: ребенок-мать-отец. Большую роль играет духовная заброшенность ребенка, отсутствие должного внимания и любви родителей, когда они занимаются только своими проблемами. Разобщенность семей и их дисфункциональное<sup>TM</sup>, конфликты в школе и среди сверстников, являются также причиной депрессии у детей. Поэтому коррекция депрессивных нарушений у детей требует комплексного подхода и должна начинаться, как с медикаментозного лечения, так и с социально-психологической коррекции окружающей микросреды [2].

Актуальность проблемы детской агрессивности связана с повсеместным увеличением социально-опасных явлений в обществе: насилия, жестокости, агрессивности. Особенно остро стоит проблема

---

<sup>1</sup> Юнг Г. Аналитическая психология. - М., 2001.



детской преступности, к решению которой в настоящее время не готовы ни общество в целом, не специалисты-медики, педагоги, психологи, ни сами родители.

Тема «подростковая агрессивность» была длительное время запретной, поэтому не получила должной научной разработки в отечественной литературе. В зарубежных исследованиях оценка детской агрессивности далеко не однозначна. Так, основатель психоанализа З.Фрейд считал ее врожденным инстинктивным свойством индивида. Позднее, ее рассматривали как поведенческую реакцию на фрустрацию, а современные сторонники бихевиоральной теории считают агрессию как форму поведения, возникающего в результате научения [3].

Наблюдения показали, что агрессивные действия могут наблюдаться у ребенка уже с раннего возраста и проявляться исключительно в импульсивных приступах упрямства, драчливости, вспышек злобы и гнева. Причиной такого поведения является, как правило, блокировка желаний в результате применения воспитательных мер. В более старшем возрасте появляются конфликты между детьми, ссоры с родителями, связанные с желанием обладать определенными вещами, чаще игрушками.

При этом вспышки ярости становятся более целенаправленными, у подростка появляется четкая реакция нападения. Следует отметить, что в этом возрасте формирование агрессивности зависит от отношения родителей к его поведению, способности контролировать свои импульсы и желания. Дальнейшие проявления агрессивности связаны с полоролевой идентификацией подростка, причем у мальчиков отмечается большая агрессивность в игре чем у девочек. В то же время, у мальчиков, воспитываемых без отца, такая агрессивность развивается медленнее [4].

Половая идентификация выражается в различных формах агрессивности - у мальчиков преобладает драчливость, у девочек - больше визг, плач. В последующем, в подростковом периоде у мальчиков появляется физическая агрессивность, у девочек - вербальная и косвенная агрессия. Поэтому, если подростка не научить контролировать свои агрессивные импульсы, то в последующем это грозит преимущественной ориентацией агрессивности на сверстников, открытому физическому насилию во взрослом состоянии.

Известно, что в процессе формирования личности происходит неизменно социализация агрессии, которая у одних проявляется в виде тонкой, косвенной или вербальной агрессии, скрытого принуждения, вандализма. В остальных случаях агрессивные импульсы проявляются в физическом насилии. Поэтому важную роль в процессе социализации агрессии играет раннее воспитание, культурный уровень семьи, эмоциональный фон отношений родителей к ребенку. Там, где подросток имел негативный опыт (резкое отлучение от груди, длительное отсутствие матери, суровые наказания родителей и т.д.), формируются отрицательные личностные установки - тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм, жестокость. В то же время, процесс социализации агрессии идет под влиянием образа отношения и поведения родителей, а также при наличии подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих. Так, мальчики, чьи родители применяют к ним суровые наказания, затем сами становятся высоко агрессивными во взаимоотношениях со сверстниками вне дома.

*Существуют определенные факторы, способствующие формированию агрессивности у подростков:*

- 1) когда родители поощряют агрессивность своих детей, либо показывают пример соответствующего поведения по отношению к другим людям;
- 2) когда родители наказывают за проявление агрессивности, при этом если родители резко подавляют агрессию, то она будет проявляться в зрелые годы;
- 3) когда родители никогда не наказывают за агрессивность, у детей также может формироваться чрезмерная агрессивность [6].

В детском возрасте психологическая структура агрессии представлена аффективно-динамическими, вербальными и поведенческими реакциями, для реализации которых играют роль определенные предпосылки: оценка другими людьми, намеренность агрессии как эмоциональной реакции на насилие, восприятие агрессии в массовом порядке на ТВ, кино и т.д..

Таким образом, формирование поведенческих и аффективных нарушений происходит на ранних этапах социализации под воздействием различных патогенных факторов, успешность профилактической реабилитации которых зависит от ранней диагностики, своевременного лечения и медикопсихологической коррекции.

*Дисгармонический пубертат значительно осложняется наличием психопатологических синдромов, которые проявляются в следующих нарушениях:*

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабарғысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

- *Расстройства сна* - нарушения продолжительности и глубины засыпания и пробуждения, влияние синхронизирующих факторов, инверсия сна и бодрствования, наличие патологических двигательных феноменов во время сна (беспокойство, крики, вздрагивания, качания, яктация, сноговорение и снохождение);

- *Нарушения бодрствования* - снижение общей активности эмоционального тонуса, нарушения чередования периодов повышенного и сниженного эмоционального тонуса;

- *Наличие психомоторных нарушений* - стереотипные, навязчивые движения, патологические привычки, гипердинамический синдром;

- *Аффективные нарушения* - реакция страха, навязчивые фобические реакции, психогенные депрессивные реакции, дистимические и гипоманиакальные состояния, расстройства влечений с нарушением аппетита и искажением пищевого поведения, расстройствами инстинкта самосохранения и сексуальными нарушениями;

- *Патохарактериологические реакции активного и пассивного протеста*, реакции отказа и негативизма, аффективно-респираторные приступы на отрицательные факторы;

- *Задержка темпов развития с определением его тяжести*, парциальности и степени диссоциирования.

Поэтому **медико-психологическая диагностика причинных факторов аутодеструктивного поведения** должна строиться на следующих **принципах**:

- > изучение психологической специфики психического дефекта;
- > выявление причин нарушения в микросоциальном и психолого-педагогическом окружении;
- > дифференциация характера дизонтогенеза психического развития;
- > разработка программ коррекционно-педагогической работы с учетом специфики психического дефекта, возраста, характера и степени социальной активности родителей;
- > коррекционная работа должна начинаться с коррекции семьи, установления ее типологии, структурности и материальных возможностей [5].

При этом приобследовании подростка необходимо начать с медико-социального изучения его семьи, выявления факторов риска и неблагоприятных социально-психологических факторов, которые отражают следующие характеристики: социально-экономический уровень семьи; санитарно-гигиеническая характеристика; социально-психологическая характеристика; медико-социальный статус матери; медико-социальный статус отца.

В структуре аутодеструктивных расстройств поведения у школьников приобретает наибольшую значимость нейропсихологические нарушения, в основе которых лежат функциональные нарушения подкорковых и стволовых структур, составляющих патогенетическое ядро дизгенетического синдрома. Они представляют собой немалую часть в популяции детей школьного возраста с девиантным поведением [6].

Нынешняя ситуация характеризуется тем, что вне зависимости от наличия или отсутствия у ребенка какого-либо диагноза, у большинства таких детей (более 70 %) на первый план выступает препатологическое состояние подкорковых и стволовых систем головного мозга, т.е. тех систем, которые по большей части морфологически и функционально формируются внутриутробно и определяют течение пренатального периода и последующего онтогенеза.

Наибольшую проблему составляют школьники дети с функциональной дефицитарностью стволовых образований мозга, так называемым дисгенетическим синдромом. Эти дети составляют основную часть в популяции школьников с девиантным поведением, особенно делинквентного характера. При этом синдроме отмечается накопление дизэмбриогенетических стигм, часто сочетаемых с дисплазиями, соматическими и органами дизритмиями. Такие дети составляют основную группу детей с гиперактивностью и дефицитом внимания, у них отмечается выраженная эмоциональноволевая неустойчивость, повышенная аффективная возбудимость [3].

Наиболее выраженные изменения в поведении отмечаются при функциональной дефицитарности подкорковых образований, что характеризуется у детей выраженной эмоциональной лабильностью и быстрой пресыщаемостью, тенденцией к ригидности психических процессов, подчас просто неадекватными поведенческими реакциями на происходящее. У таких подростков имеет место заметное излишество, нерасчетливость двигательных и жестомимических актов. Бросаются в глаза вычурные позы, гримасничанье, иногда возникают тики, неожиданные вокализационные реакции в виде вскриков, похрюкивания, неконтролируемого смеха [2].

1. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). - М., 1994.
2. Корнилова Т., Григоренко Е., Смирнов С. Подростки группы риска. - СПб., 2005.
3. Великанова Л.П. Факторы психологического и социального риска нарушения состояния здоровья детей и подростков / Материалы V Конгресса педиатров России. — М., 1999.
4. Иовчук Н.М. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей. - М., 1995.
5. Оклендер В. Окно в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. — М., 2000.
6. Брюдадь Л.Ф. Психические кризисы в новой перспективе. - СПб., 1998.
7. Братусь Б. С. Аномалии личности. - М., 1990.

#### Түйін

Аталған мақалада пубертаттік кезеңдегі дисгармониялықтың себеп-салдары мен факторлары қарастырылған. Сонымен қатар, жасөспірімдер арасындағы агрессивтіліктің қалыптасуына жетелейтін факторлар айқындалған.

#### Summary

**In this article the reasons and disharmonious pubertation period are considered. In article the same factors promoting formations of aggression at teenagers are defined.**

#### КІШІЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕ РЕТШЕ

Г.И. Казахбаева, | < v.\К  
А.С. Алимжан ^ ^v)

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

Кіші жас адамның дамуында ең қарқынды кезеңі болып табылады. Бала бұл аралық уақытта әлсіз сәбиден дерлік қалыптасқан адамға айналады. Бұл кезеңді басқа кезеңдермен салыстыруға болмайды. Балалық даму үнемі алға жылжумен сипатталады, сонымен қатар, өзіндік дербестіктің жаңа түрлері пайда болады.

Бала дамыған кезде жаңа психологиялық мінез бен іс-әрекеттің түрлерін меңгереді. Бұл жаста оның іс-әрекетіне қойылатын талаптар артады. Осыған орай, құлықтық-тәртіптік ережелерді сақтау өте маңызды. Даму үрдісінде баланың қызметі қиындатылып өзгертіледі, өз іс-әрекетін ұйымдастыру іскерлігіне жоғарғы талаптар қойылады.

Осыған орай, «ауытқушылық» [2] ұғымын дәлелдеу қажеттілігі пайда болды. Баланың іс-әрекетін- дегі ауытқушылықтар дегеннің астарында оның тәртібіндегі ерекшеліктері ересек адамдарды қырағыландырады. Іс-әрекеттегі мұндай ерекшеліктер болашақ іс-әрекеттердің салдарын өз уақытын- да анықтап және болдырмау, қажетті жағдайда түзету ережелерден ауытқушылықты айғақтайды. Мұндай стратегия баланың іс-әрекетіне қарағанда, әдетте, дамытатын ойындардың эмоционалды- жағымды қызметтері қажетті нәтиже беруі мүмкін.

Сонымен, баланың қылықтары мен тәртібіне қажетті мазмұнды маңыздылық, баланың тұлғалық, адамгершілік қасиеттері негізінің астарында жатқан мұндай үрдістер мен механизмдердің дамуына бағытталған жағымды ықпал көрсетуге болады.

Бала тұлғасының дамуы екі жақты болады. Бірінші жағы - бала айналадағы ортаны бірте-бірте түсіне бастайды және ондағы өзінің алатын орнын танып білуге тырысады, бұл іс-әрекеттің жаңа мотивтері мен түрлерін тудыруға ықпал тигізеді, бала олардың арқасында белгілі қылықтар мен қимылдарды жасай бастайды. Екінші жағы - бұл ерік пен сезімнің дамуы. Олар мұндай мотивтерді дәлелдеуге, іс-әрекеттің тұрақтануын, сонымен қатар, олардың сыртқы қалыптан белгілі тәуелсіздігін қамтамасыз етеді.

Ересек адамдар бала тұлғасының дамуына меңгеруді ұйымдастыру арқылы немесе бала тәртібін реттейтін құлықтық ережелерді ұйымдастыру арқылы әсерін тигізеді. Балалар мұндай нұсқауларды тәртіп ережелері мен үлгілі әсердің арқасында меңгеріп жүзеге асырады. Балаға ең алдымен ересек

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

адамдардың іс-әрееттері мен қылықтары және жүріс-тұрысы мен өзара қарым-қатынас жасау үлгі-өнеге болады. Қоршаған адамдардың іс-әрекеттері балаға үлкен ықпап тигізеді. Бала ересек

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

адамдардың еңбектерін бақылап, сөйлеген сөздері мен әңгімелерін және ертегілері мен тақпақтарын мұқият тыңдап өмірмен танысады, сонымен қатар алған әсерлері арқасында олардың өздеріне еліктеуге тырысады.

Сонымен қатар, оған құрбы-құрдастарының іс-әрекеттері үлгі-өнеге болуы мүмкін. Ертегілердің тақырыптары, кейіпкерлердің тудыратын жағымды іс-әрекеттері мен қасиеттері балаға үлгі-өнеге болатыны өте маңызды. Балаларда мінездің құлықтық іс-әрекеттерінің ережелерін меңгеру, жеке дербес ерекшеліктерге орай әртүрлі тәсілмен жүзеге асады. Осыған орай, *Е.О. Смирнованың* [3] пікірі бойынша, айырмашылықтарға қарамастан балалық шақтың әр кезеңінде ерекше қасиеттер бар. 3-4 айда барлық сәбилер ересек адамды көргенде қуанады, бір жасқа таман ойыншықтармен ойнай бастайды, екі жаста сөйлей бастайды және тағы басқа да кезеңік қасиеттер. Автордың көзқарасы бойынша, бұл өзгерістер кездейсоқтық емес, барлық балалар өзінің даму кезеңдерінде өмір жолдарының ерекшеліктерімен сипатталатын белгілі сатылардан, баспалдақтардан немесе кезеңдерден өтетін өмірлік заңдылықтарға сүйенеді.

*Г.М. Бреславтың* зерттеулері көрсеткендей, тұлғаның қалыптасу кезеңі өте маңызды және бұл кезеңсіз тұлғаны тәрбиелеу тактикасы мен ғылыми түрде дәлелденген стратегия жүзеге асуы мүмкін емес. Мұндай міндеттерді шешу үшін психикалық даму кезеңдерінің жалпы заңдылықтарын тудыру қажет, Автордың пікірі бойынша, баланың психологиялық даму кезеңі тұлғаны қалыптастырудың жалпы заңдылықтарына сүйену қажет.

20-жылдары *П.П. Блонский* алғаш рет психологияда дағдарыс пен кезеңдері жайлы орнықты сұрақтар қойды. Осыдан кейінірек, *Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, ЛИ Божович, А.И Леонтьева-*ның еңбектері даму кезеңдерін дағдарыстарын зерттеуге арналған. *Л.С. Выготский* өзінің «Жасерекшелік мәселелері» атты фундаментальді еңбегінде кезеңділікті дағдарыс кезеңдері мен тұрақтылықтың ара қатынасы ретінде ой-пікір қалыптастырады [4; 6].

Тұтастай алғанда дағдарыс кезеңдері жастың тұрақтылығынан елеулі өзгешеленеді. *Л.С. Выготский-дің* анықтауы бойынша дағдарыс кезеңдері бұл баланың дамуындағы «қиысқан жолдар» [4];

Дағдарыс кезеңдерінің сыртқы бейнесінде көптеген ерекшеліктер бар: біріншіден - белгісіздік, түсінбеушілік.

Дағдарыстың басталуы мен аяқталуын анықтауға өте қиын. Екіншіден - дағдарыс кезеңдерінде даму жағымсыз «қирататын сипатта» болады. Бала бұл кезеңде алған әсерлеріне қарағанда, керісінше, бала бұрын меңгерген іс-әрекет ережелерін орындамайды, сыртқы ортамен қарым-қатынастың қиын түрлері бұзылады, жақсы көретін ойыншықтары мен заттарына қызықпайды және т.б. іс-әрекеттері мен қасиеттерінен айырылады. Үшіншіден - бұл кезеңдерде баланың барлық психикасы үнемі күрт, қарқынды өзгереді. Төртіншіден, дағдарыс кезеңдерде әр баланың іс-әрекеті бейнеге айналады. Дағдарыстар әр балаларда әртүрлі өтеді: біреусінде, жағымды бірте-бірте болса, екіншісінде мүлде керісінше болса, басқаларында өте жағымсыз болады. Дегенмен, дағдарыс кезеңде тәрбиелеудің кейбір қиыншылықтары әрбір баланың өзіндік қасиеттеріне сай пайда болады. «Қиынға ұшырайтын тәрбиелеу» және даму кезеңінің жағымсыз сипаты дағдарыс белгілерінде кездеседі. Тұрақты кезеңдерді жағымсыз жағдайлардан айыра білу өте маңызды, белгілі бір уақытта ересек адамның іс-әрекет тәсілдері мен пайда болу себептерінің айырмашылығы елеулі орын атқарады. *Л.С. Выготский* «дағдарыстың жеті жұлдыздары» деп аталатын жетті белгілерді анықтады.

Негативизм - баланың ересек адамның айтқан ұсыныстарын орындамау сияқты іс-әрекеттер жасайды.

Қасарушылық - дағдарыстың екінші белгісі. Бала белгілі бір нәрсені өз ыштасымен емес, талап қоюмен ғана жасайды. Өзінің орнын көрсету сұранысы қасарушылықтың мотиві болып табылады.

Қыңырлық - үш жастағы кезеңде пайда болатын белгі. Негативизмге қарағанда қыңырлы ересек адамға емес, тәртіптік іс-әрекет ережелеріне қарсы бағытталған.

Өзіндік ерік - бала өз бетімен шешім қабылдауға ұмтылады,

Наразылық бүлік - баланың барлық іс-әрекеті наразылық түрін көрсетеді. Айналадағы адамдармен жағымсыз қарым-қатынастарда болатын сияқты, түрлі мәнсіз сыйтау-себейтер үнемі ересек адамдармен ұрысып кикілжің жағдайлар болады.

Жауыздық - айналадағыларға өзінің билігін көрсетуге ұмтылады.

Қызғаншақтық пен жауыздық бірдей балалық эгоцентризм сияқты психологиялық негізге ие,



*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*  
яғни бұл деген сөз ең басты орталық орынды иеленуге ұмтылу.

Жоғарыда айтылған белгілер барлық дағдарыс жастар мен кезендерге тән. Үш жастағы баланың іс-әрекеттері өзін тәртіптің субъектісі ретінде қабылдауға негізделген. Сенім мен ақыл-кеңес пайдасын тигізбейді, себебі бала әлі де болса логикалық түрде тұжырымдай алмайды. Өз бетімен жұмыс жасауға ұмтылу баланың қажетті кең тәжірибесіне сүйенетін өзіндік мүмкіндіктерін танып білуге негізделген. Екі-үш жастағы балалармен жұмыс жасағанда оларға тыйым салып ұрыспай керісінше, оларды сендіріп бағындыру керек.

Психолог *Л.И. Божовичтің* [6] анықтауы бойынша, дағдарыс кезеңінде баланың жағымсыз іс-әрекеттері оның фрустрациялы екенін көрсетеді. Фрустрация адамның белгілі маңызды қажеттіліктеріне шек қойған кезде, жауап ретінде пайда болады.

*Л.Ф. Островская* болса өзінің зерттеулерінде, балалардың қиыншы болуы оны дұрыс тәрбиелеу және оның психофизиологиясы мен жас ерекшеліктеріне байланысты [3].

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

*В.Д. Шадриковтың* [5] зерттеулері көрсеткендей, іс-әрекеттің жағымсыз қасиеттері мен ерекшеліктері дұрыс тәрбие бермеудің нәтижесі болуы мүмкін. Автордың пікірі бойынша, бала бұл кезеңде еркіндік атмосферасында өседі, бір сұрағаннан бәрін иеленеді, ал оның қылықтарына шек қойылмайды, осыған орай балада өз іс-әрекетінің ережелері мен нұсқауларын басқару қабілеті қалыптасады. Оның іс-әрекеті мен қылықтарында «мен талап етемін» мотиві елеулі орын атқарып, «керек» мотивін өзіне бағындырады. Балалар өз іс-әрекеттері мен қылықтары жайлы басқа балалардың қажеттіліктері жайлы ақылдаспайды, сол себептен балалар бір-бірімен ұрысып кикілжінді жағдайға ұшырайды.

Осылайша, эмоционалдық тұрақсыздық пен қалыпсыздық темперамент пен жүйке қызметінің дербес ерекшеліктерінің нәтижесі болуы мүмкін. Сылбырлық пен қимышсыздық флегматиктерге тән, қозғалғыштық пен тұрақсыздықтың өзгеруі сангвиниктер мен холериктерге тән, өзінде батылдықтың болмауы меланхоликтерге тән.

*А.И. Захаров* [2] тәрбиелеудің мынадай негізгі шамаларды бөліп көрсетеді: түсінбеушілік; қабылдамау; талаптарға сәйкессіздік; балалармен қарым-қатынастағы икемсіздік; балалармен жұмыс жасағанда бірқалыпсыздық; ересек адамдардың арасындағы қарым-қатынастардың келіспеушілігі; Сонымен қатар, ересек адамдардың балаға деген қарым-қатынасындағы мынадай себептер болуы мүмкін: аффектілік; алаңдаушылық; басымдылық; гиперэлеуметгілік; сенімсіздік; жеткіліксіз көңіл бөлу; қарым-қатынастағы келіспеушіліктер.

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

*Р.В. Овчарова* [3] мен басқалардың зерттеулеріне сәйкес, баланың іс-әрекетіндегі ауытқушылықтардың себептерін күрделі топтарға жатқызуға болады.

1. Әлеуметтік-педагогикалық панасыздық;
2. Терең психикалық ынғайсыздық;
3. Психикалық және физиологиялық денсаулық пен даму жағдайындағы ауытқушылықтар;
4. Өзін-өзі көрсету үшін жағдайдың болмауы;
5. Панасызды.

*М. Раттер* дамудың қиынға ұшыраған дәрежесі ретінде кедергілер мен ережелерге қарағанда қарым-қатынас кедергілерінің екі жақтарын көрсетті. Түрлі іс-әрекеттерде мүмкін болатын ауытқушылықтар мен ерекшеліктерді бағалау үшін *М.Раттер* бірнеше түрлі критерийлерді қолдануға ұсынады, олар: бұзушылықты сақтау ұзақтығы; өмірлік себеп-салдар; әлеуметтік-мәдени кедергілер; кедергі дәрежесі; белгілердің түрлері; белгілердің ауырлығы мен бос болуы; іс-әрекеттің өзгеруі; белгінің жағдайлық ерекшелігі [2].

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

Баланың психологиялық дамуындағы бұзылыстар эмоционалды жағымды іс-әрекеттерде, яғни ойындарда бұл баланың іс-әрекеттері мен психикалық дамуын реттеуде маңызды орын атқарады.

Дағдарыс жастың психологиялық мәні және олардың маңызы баладағы психологиялық даму кезеңде баланың барлық психикасындағы өте маңызды глобалді өзгерістер пайда болады. Осылайша, біз мынадай

қорытындыға келдік, эр бала қалай болса да, дағдарысты бастан кешіріп уайымдайды, бұл кезеңде салыстырмалы түрде әлдеқайда қиыға тәрбиеленетінге айналады.



Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. - Алматы, 1999.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение - М.: Педагогика, 1990.
3. Диенни-Леши. Работать с маленькими детьми. - М., 1991.
4. Шерьяданова Х.Т., Ауталипова У.И., Шужебаева А.И. Основные направления психолого-педагогической помощи детям с проблемами в поведении и общении. - Алматы: Косплекс, 2001.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология; теория, факты, проблемы. - М.: Владос, 1995.
6. Овчарова Р.В. Проблемы личности, профилактика отклонений в ее развитии. - М.: Архангельск, 1993.

#### Резюме

В данной статье проведен теоретический анализ психического развития детей младшего возраста как психолого-педагогической проблемы. В статье также обоснованы причины возникновения отклонений в поведении детей младшего возраста.

#### Summary

**In this article the theoretical analysis of the mental development of children of younger age, as psychological- pedagogical problems. The article also justified reasons of the deviation behavior of children of younger age.**

#### ОТБАСЫНДАҒЫ АЖЫРАСУДЫҢ НЕГІЗГІ СЕБЕПТЕРІ МЕН ДАМУ ДИНАМИКАСЫ

П.Б. Дауткалиева & ' '??

Психологтар мен элеуметтанушылар алдында тұрған үлкен мәселе нақты неке жұптарының күлдірауының бірлік фактісі емес, ажырасу жағдайының элеуметтік мәселелері мен отбасылық өмірдің дұрыс ұйымдаспауына әкелетін жағдайлардың жиынтығын қарастыру болып табылады. Мысалы, ажырасу саны 90-шы жылдармен салыстырғанда 2000-шы жылдары 4,6 есе өсті, бұл неке-отбасылық қарым-қатынаста маңызды өзгерістердің болғандығын көрсетеді. Бұл өзгерістер, ең алдымен, маңызды элеуметтік-экономикалық жағдайлармен байланысты: қоғамдық өндірісте әйелдердің жоғары деңгейде орын алуы, әйелдердің білім деңгейлерінің күрт көтерілуі, әйелдердің аналық және өндірістік функцияларының арасында карама-қайшылық жүйелерінің пайда болуы [1].

Ажырасу динамикасын қарастырудағы маңызды тағы бір нәрсе - ол ауыл тұрғындарының арасында ажырасу, қала тұрғындарымен салыстырғанда 2-3 есе томен болуы. Бұл жерде басқа да статистикалық заңдылықты ескеру керек: тұрғындардың есеппен 1000 адамына ажырасу саны қалалардың көлемінің өсуіне байланысты болады.

70-ші жылдардың басында демографтар мен элеуметтанушылар ажырасудың мотивтерін талдауды бастаған болатын. Мұндай зерттеулерді әртүрлі қалалардың зерттеушілері жүргізді: Л.В. Чуйко - Киев, В.Д. Чечот - Ленинград, В.Т. Колокольников - Минск) және т.б. Олар ажырасудың мотивтері мен себептерінің түрлі классификацияларын ұсынды, олар өте көп, бірақ ең маңыздыларына тоқталып өтуге болады [2].

Ең алғашқы ажырасудың мотивтері мен себептерінің классификациясын ұсынған Н.Я. Соловьева болды. Ол мынадай себептер: 1. ерлі-зайыптылардың біреуінің ауруы; 2. баланың болмауы; 3. мәжбүрлі айырылысу; 4. өгей балалардың болуы; 5. физикалық күш корсету; 6. көзге шөп салу, басқа отбасының болуы; 7. маскүнемдік; 8. мінездердің сай келмеуі; 9. екі жақ ата-аналарының араласуы;

10. басқа біреуді жақсы көріп қалу; 11. дін, элеуметтік жағдайлардың сәйкессіздігі және т.б. [3].

Көріп тұрғандай, классификация отбасылық өмірдің сыни жағдайларының көптеген жақтарын қамтиды. Бұлардың шын мәнінде өмірде бар және некені бұзуға себепін тигізеді.

Н.Г. Юркевич ажырасудың мотивтері мен себептерінің біршама басқаша классификациясын ұсынды: 1. ерлі-зайыптылардың мінездерінің сәйкессіздігі; 2. жұбайлар сенімдерінің бұзылуы; 3. ата- анаға деген қарым-қатынастың нашар болуы; 4. маскүнемдік; 5. некеге махаббатсыз түсу немесе жеңілтектік күйде болу арқышы некеге түсу; жұбайлардың біреуінің бас бостандығынан 3 жыл немесе одан көп ұзақ уақытқа айырылуы. Сонымен, Н.Г. Юркевич Н.Я. Соловьеваның классификациясын толықтырғанын байқаймыз.

Ажырасу мотивтерінің жаңа аспектілері Н.В. Колокольниковтың классификациясында байқалады:

1. ----- маскүнемдік; 2. мінездерінің сәйкессіздігі; 3.

басқа адамға көз салу; 4. некеге жеңілтектікпен отыру; 5. ұзақ уақыттық бөлектенушілік (объективті

себептерге байланысты); 6. қатыгездік; 7. бас — 63-----  
бостандығынан 3 жыл немесе одан көп жылға айырылуы; 8. физикалық және жан ауруларына шалдығу; 9. ата-аналардың және басқа туысқандарының араласуы; 10. әйелдің бала көтере алмауы; 11. басқа да себептер.

Көрініп тұрғандай, бұл классификация алдыңғы екеуін толықтырады. Осыдан келіп, ғылыми тұрғыдан ажырасу жағдайының жаңа аспектілері және ажырасу мотивтерінің көлемі кеңейе беретіндігін байқауға болады.

Ажырасу жағдайы мотивтерінің әртүрлілігіне байланысты бұл мәселе бойынша мотивтерді объективті емес, субъективті түрде талқылау қажет етіледі. Ажырасушы жұптардың ажырасуының субъективті мотивтері әрқашан әртүрлі болады. Мұндай мотивтер арқылы некені бұзушылардың шынайы себептерін талдау қиынға түседі. Кей кездері шынайы мотивтер басқалармен ауысуы мүмкін. Мысалы, күйеуі әйелінің отбасында лидер болуын қаламаса, соғла ол ажырасудың себебі әйелінің нашар адам, өзінің үй шаруасын дұрысатқармайтындығымен түсіндіруі мүмкін. Сол үшін шынайы себепті анықтау ажырасу процесінің материалын зерттеу кезінде қиындық туғызады [4].

Ажырасу туралы шешім - әйел мен ерінің өмірлеріндегі маңызды оқиға. Бұған ұзақ уақыттық мотивация процесінің жүруі кіреді. Бұл - тұлғалық қажеттіліктер мен қызығушылықтар, көзқарастар, құндылықтық бағдарлары жағынан қалыптасқан көзқарас бойынша жан-жақты қарастырылып қабылданған шешім. Бұл - мінез-құлықтың өте күрделі формасы, оны шартты атауы ажырасу мінез-құлқы.

Ажырасу процесі мотивтерінің әр жағында біз есепке алмайтын басқа да себептер мен мотивтер жатуы мүмкін. Мысалы, «мінездеріміз сәйкес келмейді» деген стереотипті ойлау. Егер жұбайлар бірнеше жылдар бойы бірге тұрып, арман-тілектерін сәйкестендіретін болса, «мінезіміз сәйкес келмеді» деген себеп туындамауы қажет.

Осы мәселемен айналысатындардың зерттеулерінің нәтижесі көрсеткендей, ажырасу жағдайы кезінде ең көп эмоционалды күйзеліске түсетін - бұл әйелдер мен балалары дейді. Бірақ, ата-аналардың көбі болған жағдайдың баласына, оның ішінде бойында тұлғалық, физиологиялық өзгерістер болып жатқан жасөспірім шақтағы баласына қалай әсер ететіндігін, оған ата-аналарының арасында таңдау жасау қандай қиын тиетіндігін мүлдем ескермейтіндер кездеседі. Жасөспірімдік шақтағы балаларда көптеген өзгерістер болып қажеттіліктер аясы кеңейе түседі.

Отбасына деген қарым-қатынас өсе келе өзгереді. Олардың ата-анасының орнын енді құрдастары басатын болады (Х.Ремшидтің айтуынша бұл ата-ана «күнсыздануы»). Жасөспірімдердің басым бөлігі үшін ата-ана, әсіресе, аналары оларға ең эмоционалды жақын адамы болып саналады.

Неміс психологтары жүргізген зерттеулер мынадай қорытындыға келген: жасөспірімнің басындағы қиын сәттерінде оның ең жақын және сенімді адамы анасы, ал одан соң жағдайдың қиындығына қарай, келесі кезекте әкесі немесе достары тұратын болып шыққан [5].

Алайда, «сен өміріндегі қиын сәттерде кіммен ақылдасар едің?» деген сұрақ қойғанда ер балалар да, қыздар да бірінші орынға аналарын қойған. Ер балалар үшін әкелері екінші орында болса, қыз балаларда достары екінші орынды алып отырған. И.С. Кон осы мәліметтерге сүйене отырып, кез-келген жасөспірім қиын кезеңде анасына жүгінетіндігін анықтады.

Жасөспірімдер үшін ата-аналардың маңызды функциясы - балаға өмірлік қиын мәселелерді шешуде көмектесу, түсіндіру, ақпараттандыру, өмірлік қырларды бағалауда өз әсерін тигізу. Жасөспірім ересектердің әлеуметтік рөлін игеруге интенсивті түрде беріледі, оның қарым-қатынас жасайтын ортасы тез ұлғаяды және өз бетінше болуға барынша ұмтыла отырып, өздеріне өмірлік тәжірибені, үлкендердің кемегін қажет етеді. Ата-аналарының бұл рөлдерін жасөспірімдер өздері де сезеді.

Сонымен, біз мынадай ой түйініне келеміз, ата-аналардың ажырасуын міндетті түрде ажырасудың психологиялық моменті деп белгілеу қажет. Себебі, көптеген ажырасуларға ата-ананың ұзақ уақыттық конфликтілері түрткі болуы мүмкін деген дәлел жиі кездеседі. Ата-ананың ұзақ уақыттық конфликтілері кезінде олар бірнеше рет ажырасыға, қайта қосылуы мүмкін. Ата-ананың осындай уақытша ажырасулары әрбір баланың өмірінде маңызды роль атқарады. Мысалы, кейбір балалар өзінің анасын немесе әкесін бір ай немесе бір жыл бойы асыға күтеді. Олар мұңаяды, бірақ, дегенмен, денсаулықтары сау қалпында болады. Ал кейбір балалар ажырасқанның ертеңінде-ақ бірден өзгеріп, мүлдем басқа болып кетеді, яғни бұл баланың ажырасуды қалай түсінетіндігіне байланысты: әкесі немесе анасы мәңгіге кетіп бара ма, жоқ әлде қайтадан қайтып келе ме деген ойлардың мазалауы.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Әр жыл сайын ажырасудың әсерінен толық емес отбасының санына 700 мың отбасы қосылып отырады, ең ауыры, бала ата-анасының біреуінде тәрбиеленеді, ажырасу баланың психикалық дамуына кері әсерін тигізеді.



Отбасындағы ажырасу жағдайымен байланысты болатын агрессиялар бар. Көптеген аналар үшін ажырасу жаңа бастау негізі болып табылады. Эрине, өткен өмір жеке басының толық қалыптаспағандығына көп із қалдырса, соғұрлым балаға ашу-ыза, ұят және т.б. сезімдерден жаза тиюі мүмкін. Ата-ананың ажырасуы қай уақытта болмасын балаға үлкен қиындықтар туғызады. Кейбір ғалымдардың айтулары бойынша ажырасулардың ұзақ уақыттық әсердің ерекше және ерекше емес түрлерін ажырата білу керек дейді. Анықталғандай, баланың ажырасуға дейінгі, ажырасу кезіндегі және ажырасудан кейін адмуының күрделі жағдайы қорғанудың протогенді процестерінің мүмкіндігін жоғарылатады. Осындай қорғану процестерінің нәтижесінде күрделі психикалық бұзылыстар және де кейіннен невротикалық ауруға шалдықтыратын аса жоғары диспозицияның болуы. Бұл невротикалық диспозицияларды ажырасудың ұзақ уақыттық әсерінің ерекше емес түрі деуге болады, өйткені ажырасуды бала өзінде өмір бойы бейсаналы түрде сақтап жүретін конфликтілердің маңызды эмоциялық факторы, яғни пайда болу факторы ретінде бағалауға болады. Балаға ажырасудан кейін көрсетілетін көмек жасалынуы қажет. Көп зерттеулерде ажырасу жағдайынан кейін көмек көрсетілетін балалар мен көмек көрсетілмеген балаларды салыстыруда балаларда едәуір айырмашылық кездескен. Мұндай балалар, яғни дер кезінде психологиялық көмек алғандар ажырасудан кейін көптеген айлар бойы конфликтіге көлемді қорқыныштарды сыртқа көрсеткен, дегенмен отбасында ата-ананың біреуімен жалпы ншеленіс өсе түскен, бірақ ажырасудан кейін отбасылық жағдай қауіпсіздікті ұсынғаны соншалықты, олар жағдайлардың өтуі барысында өздерінің қорғаныстарын біршама босата алды (әсіресе балалар әлі жеткіншектік жасқа жетпеген кезде) [6].

Қорыта келгенде, отбасындағы ажырасу жағдайы отбасы мүшелерінің барлығына, соның ішінде, жасөспірімдік шақтағы балаларының енді ғана дамып келе жатқан тұлғалық, эмоционалды, қарым-қатынас және т.б. сфераларына айтарлықтай зардабын тигізеді, Сондықтан да, отбасында ажырасуды болдырмау, олардың алдын-алу жолдарын қарастыру психолог мамандарының ғана емес, сонымен қатар, жалпы қоғам алдында тұрған үлкен міндет деп санаймын.

1. Соловьев Н.Я. Развод как предмет социологического исследования - М.: Мысль, 1996.
2. Чуйко Л.В. Браки и разводы - М.: Статистика, 1980.
3. Соловьева Н.А. Супружеские конфликты. - М.: Мысль, 1986.
4. Кабакова М.П. Стабильная семья как основа гармоничного развития личности // Поиск. 2004 №2.
5. Логушко Т. Как пережить развод. - СПб.: Питер, 2002.
6. Лофас Ж., Сова Д. Повторный брак: дети и родители. - СПб: Питер - М., 2001.

#### Резюме

В статье рассмотрены психологические проблемы развода в семье. Проанализированы его главные причины и динамика развития.

#### Summary

The article deals with the psychological problems of divorce in the family. Analyzed the main causes and dynamics of development

#### АДАМ И ҚҰПДЫЛЫҚТАРҒА ТӘРБИЕЛЕУ БАҒЫТЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР

Э.М. Садыкова

Қазіргі таңда еліміздегі оқу-тәрбие жұмысымен байланысты болып жатқан жаңартулар білім мен тәрбие жұмысын қайта қарауды талап етіп отыр. Білім беру жүйесінде оқушыларға тәрбие жұмысын дамытуды да басты мақсат етіп қояды.

Қоғамдық қатынасты гуманизациялаудың және руханилықты қалыптастырудың ең бір басты құралы адамгершілік тәрбиесі болып саналады. Ал, ол қоғамның демократиялық принциптер негізінде дамуына мүмкіндік береді. Бұл мәселені шешуі көптеген жағдайда «адамгершілік тәрбиесі» ұғымын анықтаумен байланысты. «Педагогика және психологияның» түсіндірме сөздігінде адамгершілік тәрбиесі - тұлғаның адамгершілік сана-сезімін, іс-әрекетін қалыптастырып, құндылық бағдарын айқындайтын тәрбиенің түрі. Адамгершілік тәрбиесі білім, білік, дағдыларды игертумен бірге, тұлғаның ар ұжданын, танымдық қызығушылығын кешенді түрде байытады. Адамды сүюді,





оның бостандығын, құқығын, қадір-қасиетін құрметтеуді рақымшылық пен шыншылдық қасиеттерін қалыптастырады» - деген [1]. Адамгершілік тәрбиесінің теориясы мен практикасының тарихи тамыры тереңде жатыр. Адамгершілік тәрбиесі мәселелеріне Ресей ғалымдары аса зор мән берді. Егер Қазан төңкерісіне дейінгі педагогтар (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирагов, Л.Н. Толстой және т.б.) тәрбиенің негізін тұлғаның еркі мен бас бостандығын көздейтін адамгершілік заңын қолдануды керек етеді десе, ал, Қазан төңкерісінен кейінгі ғалымдар (Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, М.М. Пистрак, В.Н. Шульгин және т.б.) жаңа адамды қалыптастыру проблемасын тәрбиелеушілерде қоғамдық мақсатты іске асыру негізінде ұйымд асты руды талап етеді.

Алып ойдың кеніші - Әбу Насыр Мухаммед ибн Мухаммед ибн Тархан ибн Ұзлаг Әл-Фараби «Ақылдың мәні туралы», «Қайырымды қала тұрғындарының көзқарасы», «Мемлекет қайраткерлерінің нақыл сөздері», «Бақытқа жету жайында» т.б еңбектерін жазып қалтырға, әділдік, инабаттылық, мейірім, жомарттық т.б. адамгершілік қасиеттерді адам бойында дарытуды көздеген болатын. Ол адамгершілік тәрбиесін бірінші орынға қойды [2].

Адамды бақытқа жеткізетін даналық жол-қайырымдылық, имандылық, адамгершілік екендігін дәлелдеді. Ал оған жетудің кілті тәлім-тәрбие, адамның өзін-өзі тәрбиелеуі екендігін айтып «адамгершілікке негізделген татулық, жарасымдылық, келісе білушілік бақытқа жеткізетін жол деп қарады. Ол жол-қайырымдылық» деп көрсетгі ұлы бабамыз. Болашаққа үлкен сеніммен қарау, соған ұмтылу ешкімді жәбірлемей, ар- намысына тимей қарым- қатынас жасау-әділет жолы. Бұл қасиеттер тәрбие арқылы адам бойына сіңетіндігіне сеніп, оған машықтандырып, жаттығуды қолдады. Тәрбие арқылы жүзеге асуға тиісті асқақ арманға толы бабамыздың педагогикалық толғанысы осыдан он бір ғасыр бұрын айтылғанымен де күні бүгінге дейін өзінің қадір- қасиетін жоймаған, қайта уақыт озған сайын жаңарып, жасара беретін пайымдаулар.

Егеменді еліміздің болашақ иегерлерінің бойына ұлы ұстаз нұсқаған адамгершілік қасиеттерді, мейірім шапағаттарды балбөбектердің сәбилік шағынан бастап дарытуға ниеттенсек, басшылыққа алсақ ісіміз табысты болары хақ.

Қазақ халқының көне тарихындағы аты әлемге мәшһүр болған ойшылдарының тәрбие жөніндегі даналық ойларын қарастырсақ, ХІ ғасырдың ұлы мұрасы Жүсіп Баласағұнның «Құтты Білік» атты еңбегі ойға оралады. Жүсіп Баласағұн «Құтты білікте» адамгершілік қасиеттерді саралап көрсете келіп, осындай тәлімгерлік ойларды келер ұрпаққа бағыппаған. Бұл дастан 72 тараудан тұратын 6600 тармақ болса, онда- Әділет, Бақыт, Ақыл, Қанағат деп аталатын бейнелік есімдер арқылы аталып отырған төрт қасиет суреттелген. Дастандағы кейіпкерлер кеңесінде өмір сүрудің ережелері, мінез- құлық, ақыл-ой, адамгершілік әдептерінің озық үлгілері, дидактикалық таным- түсініктер суреттелген. Ізгілікке жетелейтін ғибраттар айтылған:

Тәрбиеші ал ізгілікті, көмесі,  
Ұл-қыз жақсы, таза болып өседі...  
Ұл-қызыңа әдеп үйрет, білім бер-дейді.

Бастауы көне ғасырда жатқан адамгершілік танымда тәрбиенің ізгілік жолы отбасынан басталатындығын Жүсіп Баласағұн дөп басып, дәл суреттеген:

Ақ сүтпенен бірге енуі жақсылық,  
Айнымайды елі, алғанша ажал, тапсырып...  
Іште біткен қылық, парыз мойныңа.

Ұлы ғалым халықтық тәрбиедегі адамгершілік, адамдық, қайырымдылық өнегелері отбасынан бастап өркендетіп, салт- дәстүрге орай бойға дарытатындығына ден қойған.

Ендеше, тәрбие ана сүтімен дарыса, адамның бүкіл өміріне жалғаса беретін құбылыс екендігін және отбасылық өнеге қандай болса, келешекте оның нәтижесі де сондай болатындығын нақты нұсқаған ол:

Егінжай бір бұл дүние көлемі,  
Немене ексең, соның ертен өнеді.  
Сенікі- шындық, менікі- ойын,  
Бой ұсындым шынға, ойынды қойдым.  
ЖІберме зая күнінді өтер,  
Өткен күн келмес, өтер де кетер-деп сәуегейлік білдіреді

Халықтың дәстүрлі сипатқа үйлесімді мінез- құлыққа тәрбиелеу- әрбір тұлғаның жарасымды

тіршілік етіп, өміріне көрік беретіндігін нұсқайды.

Кісі көңілі нәзік шиша, шарайна  
Мұқият бол, шағып алма, абайла.  
Ашуда- сақ, сабырлы бол сасқанда...  
Жылы сөзбен күле сөйле, жадырап,  
Бақыт қонып құтың тасыр жамырап...  
Жомарт сақи бол, қырсығып есірмей-деп ақш айтады.

Ұлы бабамыз құрмет тұтқан мінез-құлық жөніндегі толғаныстарын және халқымыздың дәстүрлік ғұрпы мен танымына орай айтқан әр саладағы тәлімдік болжамдарын, дидактикалық пайымдауларын өмірге жарасымды қолдана білсек, бүгінгі ұрпаққа ешбір жаттығы жоқ, өмірін көріктендіретіндік ғибраттар.

Қазақстандағы ғылымның әр саласы бойынша айтылған қадау-қадау ізденістер мен пікірлер болмаса, түбегейлі зерттеулер жазылмағандықтан, халқымыздың ертедегі дана ойшылдарының педагогикалық тағылымдары жұртшылыққа толық жетпей отыр. Оны жүзеге асыру болашақтың, яғни біздің ісіміз.

Ұлттық тәлім-тәрбиенің маңызы және оның жеке тұлғаның рухани дамуына тигізер әсері туралы ой-пікірлердің қалыптасуына Шоқан Уәлиханов, Ыбырай Алтынсарин, Абай Құнанбаев, Жүсіпбек Аймауытов, Ахмет Байтұрсынов, Міржақып Дулатов, Мағжан Жұмабаев сынды халқымыздың ойшылдары, ағартушылары мен өнер қайраткерлерінің қосқан үлесі зор болды.

Ыбырай Алтынсарин халық педагогикасының адамгершілікті, үлкенді сыйлауды, өнеге үйретуді уағыздаған негізгі қағидаларын жақсы біліп, оны басқа халықтардың озат ой-пікірлерімен толықтырып дамытты [3]. Ол елді надандыққа қамап отырған феодалдық-патриархалдық, кертартпа отаршылдық саясатты сынай отырып, туған халқының келешегіне зор сеніммен қарайды.

Тәрбие мақсатының айналасындағы айтыс көне заманнан басталады. Көне данышпан ойшылдар тәрбиенің негізгі мақсаты-рақымшылдық, адамгершілікті тәрбиелеу екенін дәлелдеп бақты. Ал, рақымшылық, адамгершіліктің не екенін түсіндіруге келгенде, олардың ойы эртүрлі болып келді.

Платон ақыл, сезім және жігер сияқты қасиеттерді алдымен дамыту қажет деп есептесе, Аристотель ерік пен шыдамдылыққа, әділдік пен ұстамдылыққа, ақылдық пен рухани жан тазалығына көңіл бөлген.

Ағылшын философы және педагогы Дж.Локк тәрбиенің басты мақсаты-ер жігіттікті қалыптастыру «өз ісін ақшды да жан-жақты жүргізе алатын» адамды тәрбиелеу деп санаған. Сонымен қатар бұндай адам белсенді, іскер, болып, үшқыр ойлы, білімді болып келуі қажет деп есептеген.

Француз материалісі К.Гелвещий тәрбие негізіне біртұтас мақсат қажеттігін айтқан. «Мұғалімнің мақсаты-оқушылардың жүрегін адамгершілікке, ақылдарын шындыққа, ақыры соңында сезімтал да дұрыс пікірі бар жастарды тәрбиелеп, қоғам мүддесімен пікірлес патриоттар шығару».

А.И. Герцен тәрбие мақсаты-қоғамдық зұлымдықпен күресе білетін еркін, іскер, адамгершілігі мол, жан-жақты дамыған адам тәрбиелеу деп көрсеткен. Чернышевский болса, тәрбие мақсаты-қоғамға адал, таза өз мүддесін қоғам мүддесімен біріктіре алатын адамды тәрбиелеу деп санаған.

Осы ой-пікірлерді қорыта келіп, адамгершілік тәрбиесінің жалпы міндеттеріне тоқталатын болсақ:

- әрбір адамды өзі өмір сүріп отырған кезеңдегі қоғамның алдында тұрған мақсат-міндеттеріне, адамгершілік қасиеттердің тұтастығына сай тәрбиелеуді қамтамасыз ету;
- адамгершілік сананы, сезімді, көзқарасты тәрбиелеп жетілдіру;
- жас ұрпақта Отанға, қоғамға, еңбекке, адамдарға, өз-өзіне деген адамгершілік сезімдерін тәрбиелеу;
- ізгілік, парасаттылық қасиеттерін тәрбиелеу.

Ал, мектеп жағдайына келетін болсақ, оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеудің педагогикалық міндеттері төмендегідей:

- оқушылардың белсенді өмірлік позициясын қалыптастыру;
- қоғамдық борышқа деген саналы көзқарасын тәрбиелеу;
- сөз бен істің бірлігін қамтамасыз ету;
- адамгершілік нормаларын ауытқуға жол бермеу.

Бұл міндеттерді шешу оқушыларды қоғамға пайдалы, өнімді еңбекке дайындаумен тығыз байланысты. Ол баланың мектепке барған алғашқы күнінен басталады. Алғашқы еңбек дағдылары

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

сабақ үстіндегі міндеттерді орындаумен байланысты туындалған. Алғашқы еңбек дағдылары сабақ үстіндегі міндеттерді мүлтіксіз орындауда басталады. Оқу-бала үшін еңбек, қоршаған органы танып- білу, жаңа ғылыми білімдерді игеру адамгершілікке тәрбиелеудің басты құралдары болып табылады,

Адамгершілік тәрбиесінің мазмұнына балаларды интернационалдық рухта тәрбиелеу де жатады, өйткені ол адамгершілік тәрбиесі негіздерінің бірін қурайды. Қазақстан көп ұлтты мемлекет болғандықтан мектепте әртүрлі ұлттың балалары оқиды, олардың бәріне бірдей білім, тәрбие беріліп, бірдей қамқорлық жағау керек. Осының өзі-ақ балалардың бір-біріне жолдастық, достық еезімін тәрбиелеудің қажет екенін көрсетеді.

Адамгершілік тәрбиесінің мазмұнына баланың адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу де жатады, әсіресе олардың үлкендерді сыйлау сезімін тәрбиелеу сәбилік шақтан басталады. Үлкенді сыйлау-асқаралы да асыл сезім. Үлкендердің беделін мойындау, тындау, көңіл бөлу, құрметтеу, қамқорлық жасау сияқты балалардың іс-әрекеттерін ұйымдастыру және бұл сезімнің көрініс табуы-жақсы тәрбиенің белгісі.

Адамгершілік тәрбиесіне қарапайымдылыққа тәрбиелеу де жатады. Балаларды жөнсіз көп мақтау, артық бағалау зиянды ықпал етеді. Бұл кейде балалардың мақтаншақ, өркөкірек, жалқау болуына әкеп соқтырады, әсіресе қабілетті балалардың іс-әрекетін әділ мақтай отырып, оларға талап пен тапсырманы күшейте түскен жөн. Қайырымдылыққа тәрбиелеудің негізі-баланың адамгершілік қасиетін дұрыс әділ бағалау.

Жас ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеудің негізгі шарты-көпшілікпен өзара қарым-қатынасты дұрыс қалыптастыру. Көпшілікпен қарым- қатынас жеке адамның мүддесін көптің мүддесіне бағындыруға, бірге өмір сүруге және еңбек етуге тәрбиелейді. Көпшілік өзара қарым-қатынастың алғашқы бастауы балалардың бірлескен іс- қимылында көрініс тауып, мақсат бірлігінде, мақсатқа жету үшін жұмыла күш жұмсауда іске асады.

1. *Педагогика және психология түсіндірме сөздігі. -Алматы: Мектеп, 2002.*
2. *Кубесов А. Педагогические наследие Аль- Фараби. -Алматы, 1989. - 159 с.*
3. *Алтынсариннің таңдамалы педагогикалық; мұралары. -Алматы: Рауан, 1991. - 2006.*

#### **Резюме**

В статье проведен общий обзор исследований видных ученых в области нравственного воспитания, рассмотрены общие педагогические задачи.

#### **Summary**

Article seeks disclosure of some ways to implement current educational policy in the field of inclusive education.



## РОЛЬ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

К.К. Омирбекова |С<sup>К</sup>-СЛЬ^

*Мират*

В условиях модернизации системы специального образования особенно актуальной является проблемы подготовки будущих дефектологов, способных реализовать себя как личность в профессиональной деятельности. Это в свою очередь, выдвигает на первый план задачу обновления подходов к организации образовательного процесса в вузе, а именно разработка и внедрения в учебный процесс педагогические технологии, повышающих качество знаний, умений и навыков студентов.

Формы и виды педагогических технологии могут быть разнообразными и обусловлены целью и задачами программы подготовки. В качестве одного из видов способствующих повышению эффективности процесса профессионального развития будущих специалистов является практико-ориентированное обучение.

Практико-ориентированное обучение оказывает влияние на формирование ключевой информации содержания, определяющего предметную специфику того опыта, который должен быть приобретен студентом в процессе вузовской подготовки.

Одним из элементов практико-ориентированного обучения является подготовка и защита проекта по результатам специальных дисциплин или дисциплин по выбору. Практико-ориентированный проект в педагогическом процессе выполняет следующие специфические функции: методические, обучающие, воспитывающие, развивающие, диагностические.

Методические функции включают готовность к проектированию, планированию, диагностике учебного процесса, анализу корректировке результатов обучения. Обучающие функции заключаются в том, что полученные теоретические знания в процессе обучения закрепляются и проверяются в практической деятельности, таким образом формируются практические навыки и умения. Воспитывающие функции тесно связаны с практической деятельностью студента. Именно в практической деятельности обучающийся осознает особенности детей с ограниченными возможностями, формируются положительные качества личности, такие как терпение, ответственность, сочувствие, уважения, чувство долга.

Развивающие функции включают формирование и развитие необходимых профессиональных и личностных качеств. В ходе выполнения проекта полученные знания по отдельным специальным дисциплинам приобретает практический смысл, становится значимыми. Студенты не только закрепляют знания но и ищут ответы на возникающие вопросы, связанные с профессиональной деятельностью логопеда, в частности с организацией коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями речи.

Диагностическая функция проекта является одним из важнейших. В процессе выполнения проекта студенты изучают состояние устной и письменной речи детей, определяют вид нарушения, на основании полученных данных в ходе обследования студент должен определить вид нарушения, грамотно сформулировать речевое заключение и отразить его в речевой карте. В процессе практической деятельности осуществляется проверка теоретических знаний, а также формируются личностные и профессиональные качества будущего специалиста.

В процессе выполнения практико-ориентированного проекта студент учится самостоятельно добывать теоретические знания и применять их в практической деятельности, связывать имеющиеся знания с реальными ситуациями и обосновать, а также отстаивать свои мысли, прогнозировать результат.

По специальности логопедия подготовка практико-ориентированного проекта осуществлялся при изучении курса «Коррекция письменной речи» и включала следующие этапы:

1. Подготовительный этап.

На этом этапе определялись тематика, цели, задачи проекта, примерное содержание и составлялся план проекта.

2. Отбор учебного материала по теме проекта.





*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

На этом этапе осуществляется анализ учебной методической литературы по теме, подбор методик обследования письма и чтения, приемы обследования, неречевой функции, подбор и разработка приемов работы по коррекции нарушений письма и чтения и др.

3. Оформления содержания проекта по следующим направлениям:

- обследования состояние письма и чтения
- обследование не речевых функции
- оформление речевой карты
- основные направления и содержания логопедической работы с дисграфиками (приемы работы, конспекты логопедических занятий и т.д.)

4. Заключительный этап работы над проектом.

На этом этапе студенты изготавливали различные наглядно-дидактические материалы видеосюжеты, отражающие фрагменты логопедического обследования, занятий с детьми нарушениями письменной речи.

5. Защита проекта, которая проходит при презентации видео и наглядно-дидактических материалов.

Применение практико-ориентированных проектов в процессе обучения способствует развитию познавательной и творческой деятельности будущих специалистов.

#### **Түйін**

Мақалада кәсіби дефектолог мамандар дайындау барысында тәжірибеге бағытталған жобалар дайындаудың маңызы қарастырылады.

#### **Summary**

Projects in that was in the article professional defektolog specialists cooking flow directed to experience, examined importance cooking.

### **^ КАЗАХСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ**

**•^ - Ж.Ж. Сыздыкова**

Воспитательный процесс в условиях коррекционного детского дома на современном этапе значительно усложняется не только наличием у воспитанников ограниченных возможностей развития, но и в связи с изменениями системы ценностных ориентаций. По мнению исследователей гуманистическое воспитание подрастающего поколения в обстановке рыночных отношений требует новых подходов и поиска решения данной проблемы. Особая роль в этой связи отводится народной педагогике и национальным формам воспитания.

Каждая нация имеет свои обычаи, обряды, традиции и образ жизни. У каждого народа сотни лет существует собственная укоренившаяся в жизни культура, которая неизбежно оказывает воздействие на воспитательный процесс. Мы стремимся воспитывать подрастающее поколение в духе прогрессивных традиций и передовой морали, прививая ему положительные качества характера, внедряя в жизнь прогрессивные народные обычаи. В этой связи проблема народности и народных традиций в воспитании детей с ограниченными возможностями не теряет своей актуальности. Однако анализ литературных источников показывает, что проблема народных средств воспитания, в частности казахских национальных подвижных игр и их основы в нравственном воспитании детей с ограниченными возможностями развития. Существует настоятельная потребность изучения казахских национальных подвижных игр, введения их в воспитательную практику специального образования.

Эти задачи находят свое отражение в Законе «Об образовании»: воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине - Республике Казахстан, понимание сущности и значения государственных символов, уважение к народным традициям, ... воспитание в духе дружбы между народами, осознание прав и обязанностей личности перед семьей, народом...; создание условий для изучения истории, культуры, обычаев и традиций казахского и других народов Республики».

Поэтому сегодня уже перед коррекционными образовательными учреждениями стоит сложнейшая задача - воспитать уважение к национальным традициям, адаптироваться и найти место в сложной, постоянно изменяющейся действительности. Найти нравственную основу для

воспитания и развития подрастающего поколения можно в первую очередь в народных истоках. Это та точка опоры, которая -----70----- — складывалась веками, на протяжении столетий она была близка и понятна каждому казаху. Казахстан во все времена и эпохи был «перекрестком миров», где встречались разные народы и культуры. Наша земля хранит и помнит историю всех, кто жил здесь когда-то. В Казахстане приоритет отдается человеку как личности. Обеспечиваются права и свободы граждан независимо от национальной принадлежности. Главным богатством страны являются люди - их знания, профессионализм и трудолюбие. Все эти качества понадобятся воспитаннику детского дома в будущем. А будущее начинается сегодня и так важно в жизни, чтобы внутренний мир маленького человека был красивым и богатым.

Дети, потомство всегда были в центре внимания кочевников, семьи и каждого отдельного человека. Дети - суть и смысл будущей жизни, и семья без наследников, грубо говоря - семья без будущего. Человек, передавая через детей цепочку жизни, живет «тысячи лет». «Дом, в котором есть дети - это праздничный базар, шумный и веселый, а дом без детей - все равно, что молчащая могила - мазар», - говорили наши далекие предки. Всю свою историческую жизнь проведения на конях в постоянном кочевье, тысячи раз умирая, и тысячи раз возрождаясь, кочевники с особым вниманием относились к своему потомству. Все делали для того, чтобы воспитать сильных, умных, красивых, добропорядочных детей.

Национальное воспитание придает личности самобытность, индивидуальность, наделяет ее своим менталитетом, духовностью. Поэтому начинать надо с национального - пословиц, сказок, песен, национальных игр.

Подвижная игра - естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Народные подвижные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, находчивость, волю и стремление к победе.

Многие передовые представители культуры (К.Д. Ушинский, Г.А. Виноградов, Е.А. Покровский) призывали повсеместно собирать и описывать народные игры, чтобы донести до потомков национальный колорит обычаев, оригинальность самовыражения народа, своеобразие языка.

Народные игры являются неотъемлемой частью нравственного и интернационального воспитания детей с ограниченными возможностями развития. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. У них формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств: любви и преданности Родине.

По содержанию все народные игры лаконичны, выразительны и доступны даже ребенку с ограниченными возможностями развития. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, совершенствованию и коррекции всех психических процессов, активизируют моторную сферу детей с ограниченными возможностями развития. Все свои жизненные впечатления и переживания дети отражают в условно-игровой форме, способствующей конкретному перевоплощению в образ («Балапандар», «Ақ қасқыр - байланган қасқыр»). Игровая ситуация увлекает и воспитывает ребенка, а встречающиеся в некоторых играх диалоги непосредственно характеризуют персонажей и их действия, что требует от детей активной умственной деятельности.

Большое воспитательное значение заложено в правилах игры. Они определяют весь ход игры, регулируют действия детей и поведение, их взаимоотношения, содействуют формированию воли. Они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества. Например, в игре «Балапандар», коршуны должны ловить лишь отставших цыплят. Игра требует внимания, выдержки, сообразительности и ловкости, умения ориентироваться в пространстве, проявлении чувства коллективизма, слаженности действий.

Особой группой в казахских народных играх выделяются конные игры. С незапамятных времен на различных праздниках и торжествах проводились игры именно с участием лошадей: «Байга», «Көкпар». В этих играх испытывались сила, смелость, удаль участников, воспитывались нравственные основы личности.

В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора; движения точны и образны,

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
часто сопровождаются неожиданными веселыми моментами, заманчивыми и любимыми детьми



считалками. Они сохраняют свою художественную прелесть, эстетическое значение и составляют ценнейший, неповторимый игровой фольклор.

Опыт использования казахской национальной игры в процессе воспитания детей-сирот с ограниченными возможностями показывает, что опора на прогрессивные национальные народные традиции является важным условием и эффективным средством в подготовке воспитанников детского дома к жизни и деятельности.

1. Жумабаева З. *Этнопедагогика: традиции и обычаи народа в воспитании детей. // Казахстан мектебі №8 - 2004, с. 69-72.*
2. Кенжеахматулы С. *Казахские народные традиции и обряды. - Алматы: 2002.*
3. Кенеман А.В., Осокина Т.П. *Детские подвижные игры народов СССР. - М.: Просвещение, 1988.*
4. Кожаметова К.Ж. *Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. — Алматы: Ғылым, 1998.*
5. Кожаметова К.Ж. *Этносоциальные основы нравственно-духовного воспитания школьников. // Евразия №3, 2003 - с. 64-67.*
6. Рубинштейн С.Я. *Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1981.*
7. *Специальная педагогика. Под ред. Назаровой — М.: Владос, 2003.*

#### **Түйін**

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу үрдісінде қазақтың ұлттық ойындарын адамгершілікке тәрбиелеу мақсатында қолданудың маңызы қарастырылады.

#### **Summary**

**Limit child in the article possibility, to teach and examines importance application on aim national games Kazakh to morality education on tendency education.**

### **УИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РАЗВИТИЯ**

**С.Ж. Жансағимова,  
К.К. Қалқабаева**

Основная цель воспитания детей-сирот младшего школьного возраста - формирование положительных качеств личности, социализация и интеграция в социум. Помочь воспитателю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов воспитания и обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных, так как использование компьютера в учебно-воспитательном процессе позволяет сделать процесс воспитания и обучения мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным, что особенно важно в условиях детского дома.

**Необходимо отметить несколько важных причин и условия для применения компьютера в учебно-воспитательном процессе.**

Во-первых, организация процесса обучения и воспитания в соответствии с психофизиологическими и эмоциональными особенностями детей-сирот. Необходимо учитывать своеобразие мотивационной сферы детей-сирот младшего школьного возраста в частности, трудности в определении дальних целей, стимулирующих активное участие детей-сирот в социальном процессе. В связи с этим, традиционно воспитателям для повышения мотивации используются близкие цели: научить лучше выполнять поручения, повысить уровень общей воспитанности и т.д. Недостаток такого подхода заключается в том, что дети становятся все более и более инфантильными. Учитывая, что основным видом деятельности детей-сирот семи-девяти лет является игра, мы убедились, что именно компьютер с его широким спектром возможностей интерактивного взаимодействия помогает решить обозначенную выше проблему. Одним из преимуществ специализированных компьютерных средств воспитания является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. В ее рамках ребенок самостоятельно осуществляет свою деятельность, тем самым,

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*  
развивая способность принимать решения, учиться доводить начатое дело до конца. Общение с

компьютером вызывает у детей-сирот живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают формирование основных компонентов личности.

Во-вторых, реальная возможность технологизировать процесс индивидуализации и дифференциации воспитания в детском доме, с целью освоения социальных и воспитательных программ в полном объеме каждым ребёнком, учитывая разный уровень социального развития детей-сирот, различия в развитии памяти, мышления. Опыт организации воспитательного процесса в условиях детского дома показывает, что воспитанники с высоким уровнем мыслительной деятельности могут при помощи компьютера знакомиться с новым материалом, получая новые сведения, углублять свои знания, выполнять упражнения повышенной сложности. Воспитанники с более низким уровнем могут работать с компьютером в индивидуальном темпе.

В-третьих, применение в процессе воспитания компьютерных тестов и диагностических комплексов позволяют воспитателю за короткое время получать объективную картину уровня воспитанности детей-сирот и своевременно его скорректировать.

Новые информационные технологии (НИТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми-сиротами, имеющими ограниченные возможности. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения и воспитания. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций. В основу использования НИТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др.

Как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности (Р.Ф. Абдеев, 1994; В.П. Беспалько, 2002; Е.И. Машбиц, 1988; О.И. Кукушкина, 1994 и др.).

Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для педагогов детского дома не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка. Воспитателю, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи специального обучения: сформировать у детей-сирот умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических нарушений. Коррекционно-воспитательная работа с детьми-сиротами, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать НИТ в систему воспитания каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности. Приоритетная задача применения НИТ в специальной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности. Эффективность воспитания и обучения детей-сирот с различными нарушениями во многом зависит от степени готовности методик для специалистов по компьютерным программам. Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по данной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь некоторые стороны внедрения НИТ в коррекционный процесс. Для воспитанников компьютерные технологии приобретают ценность не только как предмет изучения, но и как мощное и эффективное средство коррекционного воздействия. Именно поэтому в современных условиях воспитательные мероприятия уже не мыслимы без применения новых компьютерных технологий. Оптимальное сочетание использования компьютерных методов с традиционными определяют эффективность использования НИТ (новейших информационных технологий) в коррекционной работе. Надо отметить, что в последнее время на рынке программных продуктов появилось большое количество компьютерных программ, которые могут с успехом использоваться в учебной и коррекционной деятельности, а также для психологической поддержки воспитанников.

Основа коррекционной работы - индивидуальный подход, поэтому процесс воспитания должен





строиться в зависимости от индивидуальных и личностных особенностей ребенка. Отмечая, что новые компьютерные технологии применяются в специальном образовании, прежде всего, с целью коррекции нарушений и общего развития аномальных детей (О.И. Кукушкина, 1994 и др.), особого внимания требует проблема особенностей общения ребенка и компьютера. Часто ребенок, осознавший наличие у себя определенного нарушения, стесняется его, у него появляется боязнь, что он будет осмеян или не понят, что приводит к неудачам в общении. Они еще больше закрепляют психологическое состояние неуверенности и неспособности, что в свою очередь имеет неблагоприятное влияние на эмоциональное и психическое состояние и развитие ребенка. В такой ситуации необходимо проводить работу, направленную на формирование и развитие коммуникативных и социальных навыков ребенка, развитие способности извлекать информацию из речевой общении, широкие возможности для которой предоставляют компьютерные средства обучения и воспитания (Т.К. Королевская, 1998 и др.). Общение с компьютером становится для ребенка в некотором роде обезличенным, и ученик, не испытывает боязни, учится доверять собеседнику. Кроме того, компьютерные упражнения позволяют моделировать различные социальные и реальные ситуации, ситуации общения и повторять диалог с тем же партнером необходимое для ребенка число раз, что в реальной жизни затруднено. Помимо этого, компьютерная модель крайне привлекательна для детей, что обеспечивает мотивацию вступления в контакт с партнером по общению.

Кроме того, элементы компьютерного обучения и воспитания помогают формировать у детей знаковую функцию сознания, что является крайне важным для их языкового и интеллектуального развития. У школьников начинает развиваться понимание того, что есть несколько уровней окружающего нас мира - это и реальные вещи, и картинки, слова, схемы и т.д. Формирование и развитие знаковой функции сознания, развитие вербальной памяти и внимания, словесно-логического мышления, социального развития создают предпосылки для коррекции нарушений и способствуют повышению уровня воспитанности и социального развития детей-сирот.

В процессе занятий с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Благодаря этому, становится эффективным обучение целеполаганию, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Решая, заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Таким образом, использование компьютерных средств обучения помогает развивать у детей-сирот такие волевые качества, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а так же приобщает их к сопереживанию, помощи герою программы. Поведение ребенка на занятии становится более раскрепощенным, повышается его самооценка. Всё это помогает создать на воспитательном мероприятии атмосферу психологического комфорта, что также способствует ускорению коррекционного процесса и улучшению его результативности.

Таким образом, использование компьютерных технологий в воспитании и обучении детей-сирот позволяет более эффективно устранять недостатки психофизического развития, сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи, учитывать закономерности и особенности психического, личностного и социального развития детей-сирот, способствует активизации у детей компенсаторных механизмов на основе сохранных видов восприятия.

1. Авдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. -М.: ВЛАДОС, 1994. -125 с.
2. Королевская Т.К. *Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски*. //Дефектология. -1998. -№ 1. - с. 47-55.
3. Кукушкина О.И. *Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы*, Дефектология. 1994. - №5.
4. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. *Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с нарушениями в развитии/ в сб. научных трудов и проектных материалов ИПН РАО. М., 1996.*

### **Түйін**

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу үрдісінде компьютерлік технологияларды қолданудың тиімділігі мен талаптары қарастырылады.

### **Summary**

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Limit child in the article possibility, to teach and examines requirements of efficiency application computer technologies on tendency education.

**У ЕРЕКШЕ БІЛІМ АЛУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛШІ ТҮЗЕТУДЕ**

**ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫ УЙЫМДАСТЫРУ**

**ь- Г.Н. Мусеева,  
Қ.С. Тебенова**

Қоғам өмірінде соңғы жылдары болған элеуметтік-экономикалық, саяси және рухани-күлықтық саладағы түбегейлі өзгерістер адамның тұлғалық сапаларына, оның құнды бағыттарына жоғары талаптарды қояды. Элеуметтік тапсырыспен шартталған тұлға қалыптасуының бағдарлы және стратегиялық мақсаттары, ең алдымен білім беру жүйесінде жүзеге асады.

Көне заманда Сократ адам өзінің ішкі дүниесін жоғары байлықпен қандырып, оны шынайы мәдениетті ететін, ақиқатты тануға, рухани еркіндікті тауып, оны ең қиың әрі жағымсыз жағдайларда сақтап қалуға көмектесетін білімдерді меңгеру үшін жаралған деп есептеген.

Мұндай құндылықтар, әсіресе балалар үшін өте маңызды, себебі білім жаңа әлемді ашады. Осыған байланысты сөйлеу тілін дамытуды қажет ететін балаларға дер кезінде түзету жұмыстарын, яғни дұрыс дыбыстауды қою болса, онда ол өз кезегінде баланың бүкіл психикасына әсер етіп, қоршаған әлем құбылыстарын анағұрлым саналы қабылдауына мүмкіндік береді. Кез келген тілдік бұзылыстар, ей алдымен баланың іс-әрекеті және тәртібінде көрінуі мүмкін екені белгілі. Сөйлеу тілінің кемістігі бар балалар өздерінің кемшіліктерін саналы түрде түсінгенде, олардың тұлғалық қасиеттері зардап шегеді: олар үндеместік танытып, жасқаншақ әрі ұялшақ болады. Сауат ашу кезеңінде балалардың дыбыстарды сөздерді дұрыс, нақты айтуы өте маңызды болып табылады, себебі жазба тілі ауызша сөйлеу тілі негізінде қалыптасады, ал ауызша сөйлеу тілінің кемшіліктері үлгермеушілікке әкеп соқтырады [1, 35 б.].

Дұрыс сөйлеу тілі адамның маңызды психикалық қызметінің бірі болып, адамдардың өзара қатынасының негізгі құралы болып қала береді. Адам сөйлеу арқылы өзінің ойын, сезімдері мен тілектерін жеткізіп, өзінің тәжірибесімен бөлісе алады, өзінің іс-әрекеттерін бекітіп, қоршаған әлемді үнемі тануға мүмкіндік алады. Сөздің арқасында адам ойлаумен тығыз байланысты болатын абстрак-циялау және жалпылауға мүмкіндік алды, себебі сөйлеу тілі ойлаудың басты құралы болып табылады. Адами ойлар тіл негізінде пайда болатыны және қалыптасатыны баршаға мәлім.

Жотарыда аталып өткендей, адамның әрекеті басқа да адамдармен қарым-қатынаста болу, әртүрлі сөйлеу тілдері арқылы өзінің ойын айтып жеткізу екені белгілі. Ал тіл - бұл тілді қолдану үдерісі және дыбыстауды пайдалану үдерісі. Тілдік қарым-қатынастың арқасында жеке адам санасында элементтің бейнесі үнемі толықтырылып және байып отырады, ол қоғамдық санада көрінеді, адамның барлық қоғамдық-өндірістік тәжірибесінің қозғалысымен байланыстырылады. Осындай қарым-қатынаста үнемі көзқарастармен алмасу және оларды меңгеру жүреді, ал екінші жағынан - өзіндік ойлардың қалыптасуы және айтылуы жүреді. Осыған байланысты басқаның тілін қабылдау және түсіну ретінде ең жар (сенсорлық) тілді және өзінің ойын, сезімін, тілегін айтып жеткізу ретінде белсенді (моторлық) тілді ажыратады. Қарым-қатынастық бағыттағы, яғни басқа адамдардың санасы мен іс-әрекетіне, сонымен қатар элеуметтік өзара әрекеттестікке, қандай да бір танымдық мақсаттарды қою және шешу үшін адамның өзімен-өзі сөйлеуі жүретін ішкі тіліне әсер ету мақсатындағы басқа адамдардың түсінуіне бағытталған өзіндік сөйлеу тілін (ішкі сөйлеу тілі) бөліп көрсетуге болады. Психикалық құбылыстарды таңбалармен, оның ішінде тілмен белгілеу, сыртқы әрекеттің ішкіге, психологиялыққа ауысуы интериоризация, «айналу» негізінде жүреді. Заттық әлемнен жалпылау, абстракциялау сыртқы әрекеттің ішкіге ауысуы үшін жағдайды құрады. Таңбалық қарым-қатынас белгілеу мағынасын білдіретіндіктен, идеялармен, мағыналармен және сананы құрастырумен алмасуға мүмкіндік береді. Элеуметтік табиғатта сана жалпылама, таңбалық (тілдік) түрінде құрылады [2,78 б.].

Жақсы сөйлеу тілі - балалардың жан-жақты, толыққанды дамуының маңызды шарты. Баланың тілі (дыбыстауы) қаншалықты бай әрі дұрыс болса, соншалықты ол өзінің ойын жеткізу оңай болып, қоршаған шындықты тануының мүмкіндіктері кеңейіп, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынасы мазмұнды әрі мәнді болады, сонымен қатар оның психикалық дамуы да белсенді түрде жүзеге асады. Сондықтан, дефектолог маман дер кезіндегі түзету жұмыстарының әдістерін басшылыққа ала отырып, сөйлеу тілі дамуының теориялық аспектілерін есепке алуы тиіс:

- балалардағы дыбыстық сөйлеу тілі қалыптасуының материалдық негізі болып олардағы шартты-рефлекторлық байланыстардың қалыптасуы болып табышады, олар бірнеше рет күшею нәтижесінде, динамикалық стереотипті құра отырып, анағұрлым жақсы бекиді;

- дыбыстық тілдік іс-әрекетпен дағдарудың қалыптасуы, кезінде бірқатар кезеңдерден өтеді: қабылдау, имитация, қайта өнімдеу, өз бетінше дыбыстау;

- балалардағы ауызша сөйлеу тілінің қалыптасуына олардың тілдік қарым-қатынастағы қажеттілік- тер аса зор маңызға ие. Мұндағы жетекші рөлі біріккен іс-әрекетті ұйымдастыратын ересек адамның еншісіне тиеді.

Осылайша, балаларды дыбыстық тілге оқытудың теориялық негізгі жолы дыбыстық тіл туралы жалпыланған, кіріктірілген түсініктерден және адамның мәдени дамуының рөлінен шығуы тиіс, сонымен қоса, ғылымның әртүрлі саласында дыбыстық тілге баға берілетін білімдерден, тілдің сынды үлгілерін талдаудан бастау алу керек.

С.Л. Рубинштейн сөйлеу тілінің басты қызметі туралы екі көзқарасын ұстанды: қарым-қатынастық (хабарлау, сөйлесу) және белгілеуші (мағыналы, сигнификативті, семантикалық). Бірақ соның салдарынан ол тілде екеу емес, «бір ғана қызметі бар, оның мәні - қарым-қатынас құралы болу» деген қорытындыға келеді. Сондықтан балалардың сөйлеу тілінде кездесетін кемшіліктерді дұрыс анықтап, оларды түзету үшін дер кезінде мамандарға жүгінген абзал [3, 56 б.].

Тиімді түзете-оқыту процесін ұйымдастыру патологияның сипатын, оның құрылымын, индивиду- алды көріну ерекшелігін анықтау болып табылатын жан-жақты эрі мұқият жасалған диагностикасыз мүмкін емес. Балалармен жүргізілетін индивидуалды және топтық сабақтарды жоспарлау тікелей тексеру процесі кезінде айқындалған тілдік дамудың ауытқу көрсеткіштерімен анықталады. Логопе- диялық жұмыстың тиімділігі көп жағдайда сөйлеу тілі кемшіліктерінің диагностикасы қаншалықты дұрыс эрі сауатты жүргізілгеніне тәуелді болады. Тіл кемістігі құрылымын тексерудің технологиялық тізбегі тілдік кемістіктерді талдау принципі негізінде құрылады: даму, жүйелілік, сөйлеу тілінің баланың басқа да психикалық әрекеттерімен өзара байланысы, онтогенетикалық принцип, қол жетімді принципі, кезенділік, сол жастың жетекші әрекетін ескеру принципі және т.б.

Осылайша, барлық көңілді әртүрлі жастағы балалардың ауызша және жазбаша сөйлеу тілдеріндегі кемістіктерді, тұлғаны жан-жақты зерттеуді қамтамасыз ететін логопед әрекетінің бірізділігін сипаттауға аудару керек. Сонымен логопедиялық тексерудің кезеңдері:

I кезең. Бағдарлық.

II кезең. Диагностикалық.

III кезең. Аналитикалық (талдау).

IV кезең. Болжамдық.

V кезең. Ата-аналарын ақпараттандыру. Аталған логопедиялық тексеру кезеңдерінің ішінде V- кезеңіне ерекше толталғмыз келіп отыр. Себебі, кез келген түзету, оқыту және тәрбиелеу жұмысы үздіксіз жүріп отыруы керек. Бұл үздіксіздікті, бірізділікті, жүйелілікті қамтамасыз ететін педагог-логопед пен ата-ана болып табылады. Сондықтан ата-аналарды барынша ақпараттандыру - ол тиімді түзету жұмысының кепілі деп білеміз.

Түзету жұмысының қорытындысы, бағыттары және оларды ұйымдастыру түрлері ата-аналарға жеткізілуі керек және олармен талқылануы тиіс.

Ата-аналарды ақпараттандыру - баланы тексерудің өте күрделі эрі қиын кезеңдерінің бірі болып есептеледі. Ол ата-аналармен жеке, баланың жоқ кезінде әңгімелесу түрінде жүргізіледі.

Ата-ана - бұл бала үшін ең жақын адамдар, ол оның тағдарында аса зор жауапкершілікті иеленге, баланың тағдарына ешкімнің қолынан келмейтіндей етіп әсер ете алады. Олар таңғажайып әрекеттер- ді жасай отырып, немесе өздерінің қарсылықтарын білдіріп, яғни сол айтылған ұсынысты немесе түзету шараларын міндетті және қажет емес деп есептеп, сәтті түзету жұмыстарын қамтамасыз ете алады. Ата-аналардың көпшілігі өздерінің бала өміріндегі рөлін оқытуда жеткілікті түрде қамтамасыз етіп, оған барлық жағдайды жасадық деген көзқараспен шектеліп, ендігі кемшілігі оның өмірінен өздігінен, яғни еңбекпен немесе маскүнемдікпен (қажеттілігіне тәуелді) жойылады деп санайды. Сондықтан ата-аналарды ақпараттандыру барысында келесілерді ескерген жөн:

- Ата-аналар өз балалары арқышы арман-мақсаттарын жүзеге асырғысы келіп, оларды мықтылар- дың мықтысы, күштісі болмаса да, солардың бірі ретінде көргісі келеді.

- Егер бала олардың сенімдерін ақтай алмаса, онда ата-ана мен бала арасындағы өзара қарым-қатынастары әртүрлі бейнеде қалыптасуы мүмкін. Осы өзара қарым-қатынастың ерекшеліктерін ескеру ата-анамен жүргізілетін әңгімелесуді құрастыру барысында өте қажет.

- Кез келген ата-анада - түзету процесінің сәтті аяқталуы үшін жүктелетін жауапкершілікті алу дайындығы әртүрлі. Материалдық жағдайы мен білім деңгейіне қарамастан, ата-аналар

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж. «құрбандылық» дәрежесімен бір-бірінен ерекшеленеді. Өздерінің балаларына көмекті ұйымдастыру үшін аналары, әсіресе әкелері әртүрлі деңгейде өздерінің уақыттарына, қызығушылықтарына және тынығуларына шектеу қойып, құрбан ете алады. Көптеген ата-аналар үздіксіз сабаққа дайындығы немесе баласының сөйлеу тілінің сапасын үздіксіз бақылап отыра алмайды. «Педагог - оқушы» қатынасына тікелей аударуға тырыспай, «ата-ана - бала» атғы өзара қарым-қатынастың ерекшеліктерін де ескеріп отырған жөн.

- Ата-аналардың педагогика және психология негіздерін білмеуі. Ата-аналар балаларын интуиция және өзінің жеке тәрбиесі негізінде тәрбиелейді. Сондықтан, балада туындайтын проблемалар ата-анасы жағынан жалқаулық немесе еріншектік ретінде қарастырылып, оларды репрессивті шаралар көмегімен жеңуге тырысып жатады. Кейде алдыңғы ұрпақ тәжірибесіне сілтемелерді де естуге болады: «Анамның айтуынша, менің туысқанымда да осындай болған, бірақ уақыт өте келе бәрі де жойылды».

- Баланың мәселесін дұрыс бағаламау немесе асыра бағалау. Баланың проблемасына адекватты түрде баға бермеу, әдетте ата-ананың үрей және талаптану деңгейіне тікелей байланысты болады.

, - Ата-аналардың білім және кәсіби деңгейлері. Сонымен қатар, ерекше талалтарды да атап өткен жөн.

Біріншіден, ата-аналармен жүргізілетін әңгімені қол жетімді әрі түсінікті деңгейде құрастырған жөн, яғни термин сөздердің аражігін аша отырып, тексеру нәтижелері бойынша ұсынылатын материалдарды нақты етіп құрылымдау керек. Сондықтан, педагог-ана және бухгалтер-анамен әртүрлі тілде, яғни түрлі мысалдарды, терминдерді қолдана отырып сөйлесу керек.

Екіншіден, әңгіме желісі ата-ананың баласына деген махаббат сезімін есепке алуы тиіс: ең ауыр деген балалардың да жетістіктері мен абыройын корсету қажет, кемістіктің мәнін толығымен түсіндіріп, оларды жеңіп шығу үшін құрылымды, нақты кеңестерді беру керек. Еш уақытта әңгімені тек баланың кемшіліктері жөнінде ғана айтуға болмайды. Мұндай жағдай әдетте, ата-аналардың маманға деген агрессиясын тудырады. Сирек жағдайларда бұл баласынан алшақтау сезімін күшейтеді: «Мен оның жынды екенін айтып едім ғой», - ашулы күйде анасы осындай сөздер айтып, өз баласынан көңілі қалып, кеңестен кетіп қалады. Бұл дефектолог маманның үлкен қателігі болып есептеледі.

Үшіншіден, әңгіме желісі конструктивті бағытта болуы керек, себебі біз ата-аналар тарапынан белсенді одақтық мүшелерімізді таппасақ, онда түзету жұмысы тиімді болмайды. Әңгіме процесінде біз «Кім кінәлі» деген сұраққа жауапты іздеуді шетте қалдырып, «Не істеу керек?» деген сұраққа жауап іздеуіміз керек [4,15-17 б.].

Ақпараттандыру процесі кезінде логопед ата-анаға тексеру барысында алынған барлық ақпаратты жеткізу керек. Ата-ана өз баласы жайында барлығын білуге құқылы. Бірақ, мұны байыптап, ата-ананың сезімдерін ескеретіндей, өте мұқият әрі дұрыс жеткізе білу керек. Логопед өзінің болжамдары туралы айтып, қайтадан қосымша тексеруден өтуін ұсынуға болады. Сонымен қатар, тағы да басқа логопед маманының көмегіне жүгінуіне болатынын айту керек. Айта кететін жәйт, логопед маманың өз ойын ұжымдық талқыға салуы ата-аналар жағынан сенімділікті күшейтеді.

Баланың сөйлеу тілі кемістігінің квалификациясы маманның нақты мысалдарға, яғни ата-аналар тексеру процесі кезінде бақылай алатындай жағдайларға жүгінуін талап етеді. Сондықтан логопед ата-ананың есте сақтауы, яғни жадысына жүгінуі мүмкін: «Сіздің балаңызда... Ол бізге осылай жауап қайтарған, есіңізде ме...». Мұндай аргументтердің болуы ата-ананың өз баласындағы тіл кемістіктерін дұрыс қабылдауында жағымды әсер етеді. Олар көп жағдайда көрнекі мысалдарсыз логопедтің айтып отырған ақылды сөздерін түсінбей, иықтарын көтереді. «Агграматизм», «дизартрия», «тонус» секілді сөздер кейбір білмейтін ата-аналар үшін «холерадан» да қорқынышты болуы мүмкін. Ата-аналармен жүргізілген көп жылғы тәжірибелер көрсеткендей, көптеген ата-аналар баласының логопедиялық тексерістен өткеннен кейін, басқа маманға оның баласынан қандай сөйлеу тілінің кемістіктерін анықтағанын дұрыс әрі нақты айтып бере алмайды. Салыстыру үшін: баласының соматикалық денсаулығымен байланысты медициналық диагноздарды көпшілік ата-аналар әлдеқайда жақсы біледі [5, 79 б.].

Логопед ата-ананың кейінге қалдыруға болмайтыш және өздері жүзеге асыратын әрекеттер мен ішараларды жазып алуын сұрайды. Және бұл жазбалар кез келген бума қағазға емес, арнайы дәптерге немесе көлемді қағазда жазылуы тиіс.

Баланың әрі қарай оқуы туралы сұрақ, түзету көмегін ұйымдастыру формасын анықтау ата-

аналармен бірігіп отырып шешілді, осыған қарамастан, логопед өзінің берген ұсыныстарының орындалуын талап ете алады. Алайда, егер логопед өзінің дұрыстығын ата-аналарға жеткізіп, оларды көндіре алмаса, онда баланы білім беру мекемесіне бағыттау туралы ұсынысы ауада қалғып,

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*  
логопедтің айтқан сөздеріне жүгінбей, өздерінің қалауы бойынша кетуі мүмкін. Әңгімелесу соңында қайтадан тексерілу қажеттілігі және олардың жиілігі туралы сұрақтар шешіледі.

Қорыта келгенде, балалардың сөйлеу тіліндегі кемшіліктерді түзету және дамыту үрдісінде мұғалім-логопед пен ата-аналардың өзара біріккен жұмыстары әрдайым өнімді болып, баланың дыбыстарды дұрыс айтуына, байланыстырып сөйлеуіне эсер етеді, өз ойын дұрыс жеткізуге үйретіп, жалпы сөздік қорын дамытады.

1. *Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья / Под. ред. Матулиса Т.Н. - М., 2003. - 259 с.*

2. *Колесникова Е.В., Тельшева Е.Л. Развитие интереса и способности к чтению у детей 6-7 лет. - М., 1998. -140 с.*

3. *Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. — СПб., 1997. — 138 с.*

4. *Ткаченко Т.А. В первый класс - без дефектов речи. — СПб., 1999 —129 с.*

5. *Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. - М., 2008, - 91 с.*

#### **Резюме**

В статье рассматриваются взаимосвязь работы логопеда с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

#### **Summary**

**The article deals with work with a speech therapist with parents of children with special educational needs.**

### **>1 «ОТБАСЫЛЫҚ БӨЛМЕ» ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ГИІМДІ ЖОЛЫ РЕТШЕ**

**Я Ж.Т. Естемесова**

Отбасы - өз бетінше жеке мемлекет». Әрбір мемлекеттің ішкі және сыртқы байланыстары болатыны белгілі. Әрбір отбасы сырттан келген ақпарат негізінде өзінің ішкі тұрақтылығын сақтап отырады. Әсіресе мүмкіндіктері шектеулі баласы бар отбасы ақпараттық қолдауды аса қажет етеді. Дер кезінде алынған қандай да қолдау түрі балаға және отбасына кездескен әлеуметтік-психологиялық проблеманың шешілуіне эсерін тигізеді. Сондықтанда бала мен отбасына әлеуметтік қолдау көрсету жүйесі өзгерістер мен жаналықтарды аса қажет етеді. Осы танда мүмкіндіктері шектеулі бала отбасының әлеуметтік, психолого-педагогикалық және басқада қызметтерер түрлерінен хабарсыз болуынан балалардың қолдауды уақытында алмауы өзекті мәселе болып отыр. Бұл мақалада мүмкіндіктері шектеулі бала және оның отбасын әлеуметтік қолдаудың жаңа түрі болып саналатын «отбасылық бөлме» жұмысының ерекшеліктері сипатталады.

Психологиялық-медициналық және педагогикалық кеңес беру мекемелерінің мәліметтеріне сүйенетін болсақ, біздің елімізде мүмкіндіктері шектеулі балалар саны күн санап өсіп келеді. Бұл балалар арнайы оқу орындарында, бейімдеу орталықтарында білім алады. «Қазақстан республикасының заңдары негізінде мүмкіндіктері шектеулі бала мен олардың отбасыларына қолдау көрсету» Еуропалық комиссия ТАСИС жобасының аясында Алматы және Алматы облысындағы үш жүз мүмкіндіктері шектеулі баланың отбасыларымен әлеуметтік қажеттіліктерді анықтау мақсатында сұрақ-жауап жүргізілді. Сұрақ жауап барысында көптеген ата-аналардың бір бірімен кездесіп тәжірибе алмасатын, кезкелген уақытта қажетті ақпарат алып, арнайы мамандардың кеңесі мен басқадай қызмет түрлерін қолдана алатын орынның қажеттігі белгілі болды.

Отбасылардың қажеттіліктері ескеріле отырылып, Түзету педагогикасының ұлттық ғылыми-практикалық орталығында “Мүмкіндіктері шектеулі балалар мен олардың отбасыларына Қазақстан республикасының заңдары негізінде жаңа әлеуметтік қызмет түрлерін өндеу” атты ТАСИС жобасы аясында отбасылық бөлме ашылды. Бөлме отбасының әлеуметтік қажеттіліктерін қанағаттандыру мен құқықтық мәселелерін шешу барысында ата-аналар және мамандардың қарым-қатынасын арттыру әдісі болып табылады. Отбасылық бөлменің негізгі мақсаты - ата-аналар мен балаларға мүмкіндігінше ақпараттық, әлеуметтік-құқықтық және моралды қолдау көрсету. Отбасылық бөлменің басты міндетгеріне мыналар жатады:

- ата-аналар мен балаларға әлеуметтік-педагогикалық қызмет көрсетуге қауіпсіз, жылы, ыңғайлы жағдай туғызу;

- ата-аналар мен балаларды әртүрлі іс-шараларға қатыстыру;
- мүмкіндіктері шектеулі бала мен оның отбасын қолдауға қажетті материалдық-техникалық және оқу-әдістемелік құрал-жабдықтармен қамсыздандыру.

Отбасылық бөлмеде көрсетілетін **қызмет түрлері:**

- баланың дамуы мен құқықтары туралы элеуметтік қызметкердің жан-жақты кеңестері;
- әртүрлі қолдау түрлеріне байланысты өтініш, хаттарды жазуға көмек беру;
- компьютерді қолдану;
- кітапхана, видеотека, лекотека қызметгері;
- балалардың бір-бірімен қарым-қатынасжасауына және бірге ойнауларына мүмкіндік туғызу;
- видеофильмдер мен мультфильмдер көру;
- балалармен топтық жұмыс;
- балаларға арналған сурет салу үйірмелері;
- ата-аналар клубы;
- ата-аналармен топтық жұмыс;
- ата-аналарға демалып, бір-бірімен тәжірибе алмасуға мүмкіндік туғызу.

Отбасылық бөлме жұмысын тіркеу формаларының тізімі:

- элеуметтік педагог кеңестерін тіркеу журналы;
- заңгер кеңестерін тіркеу журналы;
- топтық жұмыстарды тіркеу журналы;
- оқу-әдістемелік, аудио және видео жабдықтарды үйге беруді тіркеуге арналған журнал;
- отбасылық бөлмеге келген ата-аналар мен балаларды тіркеуге арналған журнал.

Отбасылық бөлме арнайы кітаптар және әдістемелік құралдармен, ойыншықтар және видео фильмдермен жабдықталған. Бөлме мини кітапханасынан ата-аналар өздеріне қажетті медициналық, құқықтық, психологиялық-педагогикалық әдебиеттер мен материалдарды алып оқи алады, ал қажет болған жағдайда үйлеріне алып оқуларына да болады. Бұл ата-аналардың мүмкіндіктері шектеулі бала тәрбиесінің ерекшеліктері және оны дамытудың әдіс-тәсілдері туралы мағлұматтарын арттыра түседі. Балаларға арналған ойыншықтар мен кітаптар, видео және мультфильмдер олардың зейінін көтеріп қана қоймай, олардың педагогтар сабақтарында алған білімдерін бекіте түсетіні сөзсіз. Егерде, белгілі дағдыны меңгеруде балаларға арналған әдістемелік құрал немесе ойыншықтар қажет болса, ата-аналар уақытша үйлеріне ала алады.

Сонымен қатар ата-аналарға арналған ақпараттық бұрыштан бөлмеге келушілер қажетті мағлұмат алып, өздерін толғандыратын сұрақтарына арнайы мамандардан жауап ала алады. Бұл ата-аналар мен мамандардың тікелей қарым қатынасқа түсуіне мүмкіндік туғызады.

Мүмкіндіктері шектеулі баласы бар отбасыларды толғандыратын мәселелердің басым бөлігі құқықтық сұрақтарға байланысты. Себебі бала ерекше медициналық, педагогикалық-психологиялық қолдауды қажет етеді. Ал ата-аналар өздерінің құқықтары мен жеңілдіктері және қолдау түрлері туралы хабарсыз болғандықтан балаға тиісті көмектен кешігіп жатады. Осы және басқа да құқықтық сұрақтар жайында ата-ана элеуметтік педагогтан кеңес ала алады, қажеттілігі бойынша элеуметтік педагог басқа құқық қорғаушы ұйымдар туралы ата-ананы ақпаратпен қамсыздандырады.

Әрине элеуметтік-педагогикалық қызметтің өзі республикамызда жаңа бағыт болып табылғандықтан ата-аналарда маманның атқаратын жұмысы туралы сұрақ туындайтыны анық. Элеуметтік педагог жұмысының негізгі мақсаты отбасына элеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету. Яғни, ата-аналар элеуметтік педагогтан мүмкіндіктері шектеулі бала даму ерекшеліктері мен тәрбие тәсілдері туралы, элеуметтік мәселелерін өз бетінше дұрыс шешу барысы және басқада толғандыратын мәселелері бойынша кеңес ала алады. Элеуметтік педагог отбасышардың элеуметтік жағдайын зерттей отырып, оған қажетті элеуметтік-педагогикалық қолдау түрін белгілейді. Ол отбасылық бөлмеде күніне сағат 9 дан 18.00 ге дейін ата-аналарды қабылдайды. Сонымен қатар элеуметтік педагог отбасылық бөлмеде әртүрлі бос уақытты өткізу және басқада қызықты мәдени, ағарту іс-шараларын өткізеді.

Отбасылық бөлмеге келген ата-аналар бос уақытын текке өткізбей, басқа ата-аналармен өзара өмірлік тәжірибелерімен алмасып, күнделікті кездесетін мәселелердің ортақ шешімдерін табу мақсатында бір-бірімен пікір таласады. Сонымен қатар олар шай ішіп, балаларына тамақтарын жылытып берулеріне болады.

Сонымен, бұл бөлме мүмкіндіктері шектеулі бала мен оның отбасын элеуметтік-педагогикалық



практикалық орталығында қолданысқа берілді. Қазіргі кезде осы жобаның нәтижесі ретінде еліміздің басқа да өңірлерінде отбасылық бөлмелер ашылып, мүмкіндіктері шектеулі балалар мен олардың отбасыларына элеуметтік-педагогикалық қолдау көрсетуде. Бұл мүмкіндіктері шектеулі бала отбасын қорғау саласын одан әрі нығайта түседі.

1. Биекенов К, Садырова М. Элеуметтанудың түсіндірме сөздігі. — Алматы: Сөздік-Словарь, 2007. - 344 б.

2. Социальная работа Теория и практика / Под ред Арутюнян Л - Издательство Ереванского университета, 1995.

3. Социальная работа с инвалидами/Под ред. Холостовой Е.И. — М.: Институт социальной работы, 1996.

### Резюме

В этой статье описаны особенности деятельности семейной комнаты как один из методов социально-педагогических услуг. Семейная комната является эффективным видом социальной поддержки. А также в статье передана информация о первом опыте работы семейной комнаты в рамках проекта ТАСИС «Установление социальных услуг в сообществе для детей с ограниченными возможностями и их семей на основе социальных прав Республики Казахстан».

### Summary

This article describes the features of the family rooms as a method of social and educational services. A family room is an effective form of social support. As well as article passed information about the first job experiences of family rooms in the framework of the TACIS project "establishment of social services in the community for children with disabilities and their families through the social rights of the Republic of Kazakhstan».

## ЧІАҒЫЛШЫН ТІЛ САБАҒЫНДА МӘТІММЕН ЖҰМЫС

### Қ. Нұрланбекова

Сабақта көркем шығармалардан үзінділер, өлеңдер, мәтіндер қолдану, оларды жатқа айтқызу, аудару, шағын шығарма жазғызу, тіл дамыту жұмыстарын жүргізу көркем туындыны жақсы меңгеруге, пәнге деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік береді. Ағылшын тілі сабағында көркем шығармаларды оқып үйренудің алға қойған міндеті жалпы шетел тілін оқып үйрену міндетімен үштасады. Оларды оқыту студентті түсініп оқуға, мәнерлеп оқуға, шығарманың идеялық мазмұны мен көркемдік ерекшеліктерін сезіне білуге үйретеді. Әр түрлі шығармашылық жаттығулар, танымдық тапсырмаларды орындау кезінде студенттердің оқырмандық білік дағдылары, сондай-ақ шығарманың логикалық-мағыналық жағын түсіну, шығармаға, ондағы суреттелген жайларға өзіндік, дербес көзқарастары қалыптасады. Сабақ үрдісінде көркем шығарманы оқу студенттің дүние танымын, саяси-идеялық көзқарасын, сенім-нанымын қалыптастырып, адамгершілікке баули- ды. Бұл міндетті дұрыс шешу үшін сабақ идеялық мазмұнға толы болуы, оның ұйымдастырылуы, қолданылатын әдіс-тәсілі, оқу, талдау жұмысының сипаты - бәрі де жеке студенттің білім қорлары- ның молайып, эстетикалық талғамының күшеюіне, қабылдау, сезіну т.б. жақсы қасиеттердің дамуына жағдай туғызатындай болып құрылуы қарастырылады.

Мәтінді дұрыс түсіну - студенттердің өздерін қоршаған ортаны тануына, оны көре білуіне, адамның ішкі дүниесін түсінуіне, өз сезімдері мен ақыл-ойларын байытуға, шығармашылық құмарлықтарын арттыруға жағдай жасайды.

Оқытушының басты міндеті - осы процесті дамыта отырып, студентке педагогикалық эсер ету, оған жағдай жасау, оның шығармашылық күшінің оянуына ықпал тигізу, қызығуын дамыту, эстетикалық бейімділігі мен қабілеттілігін, соған сай жұмысқа деген дағдысы мен іскерлігін арттыру. Біздің осы міндеттерді іске асыруда жүргізген зерттеу жұмысымыздың бірі - мәтінді талдау. Біз студентті мәтін табиғатына үңілту, ойландыру, шығармашылық ізденіске баулу арқылы мәтіннің білімділік, танымдық, ақпараттық мазмұнын айқындап түсіндіре білуге жетеледік. Тіл дамыту жұмыстары шығарманы талдау негізінде қалыптасатындықтан біз талдауға кіріспес бұрын алдымен сол сабақтың мақсаты мен мазмұнын ашып алуды көздедік. Ол үшін көркем шығарма мәтінін сағатқа бөліп, сабаққа сараланды, студентгер үшін сұрау-тапсырмалар дайындалынды, олардың

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
танымдық қабілеттеріне сәйкес дербес іздендіру, студенттің өздік жұмыстары, яғни шығармашалық жұмыстар белгіленді.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Мәтінді талдаудың мазмұны мен мақсат-міндеттеріне мыналар жатады:

1. мәтіннің идеялық мазмұны мен көркемдік ерекшеліктері;
2. олардың арасындағы тығыз байланыс пен бірлестік, шығарма кейіпкерлеріне мінездеме беру;
3. мәтіндегі табиғат болмысы, тұрмыс-салт, дәстүрлік ерекшеліктер, шығарманың композициясы мен жанры.

Студенттердің шығармамен таныстығы оны оқудан басталады. Мәтінді түсініп, әсерленіп оқыған дұрыс, себебі талдаудың дұрыс арнаға түсуі осыған байланысты. Сабақтың бұл кезеңі студент белсенділігін арттыруды, оқытушының ұйымдастыру шеберлігін керек етеді. Көркем мәтінді талдау арқылы студенттер өмір шындығымен, онда кездесетін қилы-қилы тағдыр тауқыметі мен жазушының позициясымен танысады. Әрине, ондай таныстық студентке жазушы сомдаған кейіпкердің іс-әрекетін, мінез-құлқын ұғынуға әрекеттену, шығарма оқиғасына қызықтыру тұрғысында болады. Бұл оқу әрекеттерін ары қарай дамыту, оларды білімдік арнаға салу, студенттерді жазушының ойын аңғаруға, кейіпкер ісіне баға бере отырып ортақтастыру сабақтың негізгі мақсаты болады. Бұл мақсатқа жету талдау сайын терендей түсетін студенттің ағылшын тілінде білім, білік дағдыларының қалыптасуына әкеледі. Сол себепті талдау қиын да емес, жеңіл де емес, студенттердің мүмкіндігіне ыңғайлап ұйымдастырылуы қажет. Мәтінді талдау үшін оның мазмұнын білу жеткіліксіз.

Студент пәннің дүниетанымдық мәнін, көркем шығарманың әсемдік пен әдемілікті өмір мен өнер тұрғысынан танытудағы рөлін, сөз өнерінің тәрбие берудегі маңызын, талдау материалының өздерінің біліміне үйлесімділігі мен мөлшерін біле бастайды. Шығарманы осы деңгейде талдауға студенттер біртіндеп дағдыланады. Сабақтың қайсысы болмасын оқытушының тікелей басқаруымен етеді, үлгісін көрсетеді.

Көркем шығармалардан үзінділер оқығанда студент назарын алдымен тақырыптың мазмұнын ашуға үйреткен жөн. Бұл тың жанр болғандықтан бірден талдау мүмкін емес. Алдымен студенттермен әңгімелесе отырып сөздік жұмысын жүргізу керек. Қажетті сөздерді астынсызып түсіндірмелі түрде берген дұрыс. Осы тақырыптас көрген кино немесе оқыған кітаптары болса, пікірлесе отырып талдау керек. Ағылшын тілі сабағында студенттің тілін дамыту үшін шығарма талдаудың мынандай екі түрін қолдануға болады: іріктеп талдау; зерделеп, яғни тұтастай талдау. Іріктеп талдауда толық емес, шығарманың ең қажетті, өзекті деген мәселелері ғана талданады. Мысалы, әрбір көркем шығарма күрделі оқиға әр қилы адам әрекетінен тұратын болса, жазушының ойы, көтерген мәселесі сол суреттермен ұштасып жатады. Іріктеп талдауда солардың ішінен ең негізгісін таныту арқылы студенттерге көркем шығарманың мәні түсіндіріледі. Сол себепті студент мәтінді оқып, одан алған әсерін жинақтап қорытады.

Көркем шығарма талдаудың екінші түрі - тұтас, яғни зерделеп талдауда мәтіннің сюжетін сақтай отырып, оның әр абзацын жеке-жеке біртіндеп талданады. Көркем шығарма мазмұны, оның кейіпкерлерінің іс-әрекеттері жүйелеп талданады. Бұл жағдайда студент көркем туынды жөнінде толық мәлімет алады, бұл орайда білім тұтастығы сақталады. Студенттер көркем шығарманы осылай талдау арқылы жазушының сюжет құрау, суреткерлік шеберлігін танытып болады.

Сұрақтарға жауап оқытушының басшылығымен алынады. Жоғарыда берілген сұрақтарды талқылауға топтың бәрі міндетті. Бұл жерде студенттер жауаптарын ауызша немесе жазбаша түрде берулеріне болады. Оқытушы студенттерді ойландыра отырып, оларды өзіндік пікірін қалыптастыруға жетелейді. Сұрақтарға жауап беру кезінде студент мәтінді тірек етеді. Сол себепті мәтінді толық түсініп оқып шығу керек. Мәтінді негізге ала отырып тәрбиелік мақсатта студенттердің бойына жақсы қасиеттерді қалыптастыру, жаман қасиеттерден жирендіру қарастырылады, оқытушы жақсы мен жаман қасиеттерді ажырата білуге, өмірге қажетін таңдай білуге бағыттау қажет және мәтінді аудару, талдау барысында олардың сөйлеу мәдениетін қалыптастыру, логикалық ойлау қабілеттерін дамыту басшылыққа алынады.

Сөздік дәптерлеріне мәтіндегі түсініксіз сөздермен жұмыс жүргізіледі. Бірінші топ студенттеріне аудармасын оқытып, онымен таныстырып тыңдатады. Аударманы оқытушы топ студенттерін түгел қатыстырып бірге тексереді. Мұның өзі олардың өздік ойлауға ықпалын тигізіп, тілге қызығушылығының артуына түрткі болып, танымдық белсенділігін дамытуға әсер етеді. Сабақ соңында мүмкіндік деңгейге шағын шығарма жұмысын жаздыруға болады. Сабақты оқытушы қортындылайды.

Жалпы ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмыстың істеудің мақсаты - студенттердің рухани

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
дүниесін байытып, оларға көркемдік, сезімдік, адамгершілік, азаматтық тәрбие беру нәтижесінде - :

-----8i-----

оқырмандық тұрақты ынта-ықыласты, биік талғамды қалыптастыру негізінде, көркем шығармада бейнеленген құбылысты терең сезіммен қабылдауына қажетті білім, біліктілікті қамтамасыз етіп, олардың қисындық ой-өрісі мен тіл мәдениетін қалыптастыру болып табылады және бұл біздің зерттеу жұмысымыздың түпкі мақсаты студенттердің тілін дамытуға әкеледі. Көркем шығарманы сабақта қолдану оқытушыға көп ізденіп, ұтымды, тиімді деген әдіс-тәсілдерді шығармашылықпен қолдана отырып, замана талабына сай оқытуды міндеттейді.

Прозалық шығарма мен поэзиялық шығармаларды талдауда елеулі айырмашылықтар бар, себебі поэзия баяндамайды, ол тек суреттейді. Поэзияда ақын өз көрген-білгенін, алған әсерін ортаға салады. Өлең түсінікті терең ойлы болып келеді. Сондықтан сабақта лириканың жеке үлгілерін оқытуды, оның жанрлық табиғатынан ұғым беруді көздедік. Поэзияның объектісі - адам, адамның сезімі, адам ойының сәулесі. Оны ақын көркем образға айналдырады, өз басындағы сезім мен сырға ортақтастырады. Сөйтіп ол ақын сырын баршаның ой талғанысына айналдырады. Ал лириканың бас кейіпкері - ақынның өзі, замана тынысын, адам сезімін студент ақын сырына қарап түсінеді. Осылай авторлық сана мен сезім шығарма объектісі - өмір шындығымен, адам тағдырымен астасып, әдемі үйлестік табады. Сюжетсіз болғандықтан лирикалық шығармаларды талдағанда оның әрбір сөзіне мұқият қарап, әр ұғымның астарын терең түсіну қажет. Оқытушы студентке лирикалық шығармаларды талдағанда, ең алдымен лирикалық кейіпкердің сезімін, ақынның сөз қолдану шеберлігін таныту керек. Көпшілік жағдайда шығарманың тақырыбы мен идеясын ашу, бөлімдерге бөліп ат қойғызу, жоспар құрғызу, мәнерлеп оқытқызу, сюжеттік поэма болса, кейіпкердің бейнесін ашқызу, т.б. мәселелерге көп көңіл бөлеміз. Бұл әрине қалыптасқан талдаудың түрі, дегенмен де біздіңше көбінесе жазушының көркемдік тіл ерекшелігіне, сөзден сурет сала білген қаламгерлік шеберлігіне баса назар аударған жөн сияқты. Ақынның өз үнін есту үшін ақын сезімі мен студент тебіренісін ортақтастыра білу керек. Бұл жатқа айтқызу, мәнерлеп оқу, сөзбен, яғни бейнелі сөздерді тапқызу арқылы іске асатын жұмыс. Лирикалық шығармаларды талдағанда оның жекеленген сөздеріне түсінік бере отырып, студенттің алған әсерін бекіте түсу үшін аударма жұмысын жүргізуге болады. Оқытушы ақынның өзі, оның тарихтағы орны жайлы кіріспе ретінде аз да болса мәлімет бере кетуі керек.

Студенттерге тәрбиелік мәні зор аталы сөздерді өлең жолдарынан тапқызып, сөздік дәптерлеріне ағылшын тілінде аудармасын, синонимдері мен антонимдерін әр қайсысы өздері жазып, топпен жұмыс жасап, жазғандарын салыстырып, оқытушының басшылығымен тексереді. Оқытушы студенттен болашақ маман ретінде өздерінің борышын қалай түсінетіндері туралы сұрап, сөздіктеріне жазылған сөздерді қолдану арқылы әңгіме құрастыруға бағыт-бағдар береді.

Кейінгі кезде студенттің тілін дамыту үшін қажетті әдіс-тәсілдер көп айтылып жүр. Соның бірі - студент ізденісін арттыру, көркем мәтіннен қажетгі сөздерді, шешендік оралымдарды тауып, теріп жазу; мағынасына қарап топтау, оқу-сұрыптау; жоспар, конспект, тезистер жасау; қортынды-ларды тұжырымдау; өзінің жеке зерттеуін басқа студенттердің зерттеулерімен салыстыру; оқығанын сын көзбен бағалау; мазмұнды, яғни әрі қарай нақ ненің айтылатынын алдын ала болжап білу және өзінің гипотезасын ұсыну. Мұндай әдістерді сабақта қолдану студентті іздендіреді, шығармашылықпен жұмыс істеуге талпындырады, оқытушы бұл ретте бағыт беріп отырады. Әрбір тапсырма, әрбір қойылған сұрақ студентке түсінікті берілуі керек. Ол студенттің ой-өрісін, дүниетанымын кеңейтуге жол ашады.

#### Резюме

В статье рассмотрены методы и приемы работы с текстом на уроке английского языка.

#### Summary

The article is about methods and techniques of working with the text at the English Lesson.

**^ АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И  
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С  
ОВ**

**\*-Л.Ш. Нурмухамедова**

Современная ситуация, в которой оказалось наше общество, потребовала поиска новой модели

общественного воспитания личности в открытой социальной среде и более тесного контакта общественности и семьи. Являясь одним из важных факторов социального воздействия, семья оказывает влияние в целом на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе ребенка и культуре страны, где он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре страны, ее нравственным нормам, традициям народа - прямая функция семьи как социального института. Но все это невозможно без систематического просвещения родителей. Согласуя свои действия с семьей, специализированный детский сад старается дополнить или компенсировать домашние условия коррекционного воспитания и обучения. Только активная двусторонняя связь может компенсировать "неполноценность" их существования, улучшить адаптацию детей-инвалидов к новым условиям, только во взаимосвязи детского сада и семьи возможно овладение различными видами деятельности, нормализовать контакты с детьми, повысить педагогическую культуру родителей. Важно, чтобы условия в семье и в специальном дошкольном учреждении не отличались друг от друга. Чтобы и дома, и в детском саду ребенок-инвалид сталкивался не с насилием, в том числе и воспитательно-педагогическим, а с пониманием, заботой и привлечением к посильному труду. Главное, чтобы ребенок, как в детском саду, так и дома, не наталкивался на стену отчуждения, чувствовал себя комфортно и уютно. Задачей дефектологов в этом аспекте является научить родителей общаться с детьми, вызвать у них нежные чувства к ребенку. Все это возможно сделать путем использования активных форм и методов работы с родителями. Научить детей общению друг с другом, научить не обижать других, проявлять сочувствие, терпимость. И это так же невозможно сделать без активного участия семьи. Несмотря на разницу в методах педагогической организации дошкольных учреждений, в том числе и в работе с родителями, вся их деятельность объединяется единой целью - воспитать свободного, развитого, ответственного человека, готового для жизни в обществе, в социуме. Важно объяснить родителям эти задачи и попытаться совместными усилиями решить их. Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность ребенка, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для адаптации в обществе. Из всех проблем, стоящих перед современной семьей, для педагога в данный момент важнейшей является проблема адаптации семьи в обществе. В качестве основной характеристики процесса адаптации выступает социальный статус семьи, т.е. ее состояние в процессе адаптации в обществе. Для плодотворного просвещения родителей дошкольников необходимо учитывать социальный статус семьи. В настоящее время выделяется четыре статуса семьи: социально-экономический, социально-психологический, социально-культурный, социально-ролевой. Перечисленные статусы характеризуют состояние семьи, ее положение в определенной сфере жизнедеятельности в конкретный момент времени, т.е. представляют собой срез состояния семьи в непрерывном процессе ее адаптации в обществе. Структура социальной адаптации семьи выглядит следующим образом: 1-й компонент социальной адаптации семьи - материальное положение семьи. Материальное благосостояние семьи складывается из денежной и имущественной обеспеченности. Учитывается уровень доходов семьи, ее жилищные условия, предметное окружение. 2-й компонент социальной адаптации семьи - ее психологический климат, т.е. эмоциональный настрой, который складывается как результат настроений членов семьи, их душевных переживаний, отношений друг с другом, отношений друг к другу. Высокий показатель уровня социально-психологического климата: благоприятные отношения в семье, построенные на принципах равноправия, сотрудничества, уважения прав личности каждого из членов семьи. Неблагоприятный психологический климат в семье является в том случае, когда члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт, отчуждение. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций - психотерапевтической, снятия стресса и усталости. Промежуточное состояние семьи, когда неблагоприятные тенденции еще слабо выражены, не имеют хронического характера, расценивается как \_\_\_\_\_ 83-----

удовлетворительное, в этом случае социально-психологический статус семьи считается средним. Уровень психологического климата семьи - еще один важный компонент для дифференцированного подхода в просвещении родителей.

3-й компонент - социокультурная адаптация, что является едва ли не главным компонентом в педагогическом просвещении. Высокий уровень культуры семьи: семья обладает широким кругом

интересов, развитыми духовными потребностями. Семья ориентирована на всестороннее воспитание ребенка и поддерживает здоровый образ жизни. В семьях с низким уровнем культуры духовные потребности семьи не развиты, круг интересов ограничен, отсутствует культурно-досуговая деятельность, слаба моральная регуляция членов семьи, семья ведет аморальный образ жизни. Средний уровень культуры характеризуется отсутствием характеристик, свидетельствующих о высоком уровне культуры, семья не осознает проблемы, не проявляет активность в направлении его повышения. 4-й компонент - ситуационно-ролевая адаптация, которая связана с отношением к ребенку в семье. В случае конструктивного отношения к ребенку, высокой культуры и активности семьи в решении проблем ее социально-ролевой статус высокий. Если в отношении к ребенку присутствует акцентуация на его проблемах - средний. В случае игнорирования проблем ребенка и негативном отношении к нему - низкий. Для организации просветительской работы дефектолог проводит анкетирование родителей, из бесед с детьми и экспресс-опроса родителей составляет характеристики категорий семей, различающихся по уровню социальной адаптации, благополучию. Деятельность дефектолога с семьей включает три основных составляющих: - помощь в образовании, психологическую помощь, коррекционно-развивающую. Основной составляющей социально-педагогической деятельности является образование родителей. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей с целью объединения требований к ребенку в воспитании со стороны всех членов семьи, акцентирования совместной деятельности детского сада и семьи. Именно с такими целями проводится широкое просвещение родителей по тем или иным вопросам в зависимости от категории семьи. Из существующего множества типологий семьи задач деятельности дефектолога отвечает следующая комплексная типология, которая предусматривает выделение четырех категорий семей, различающихся по уровню социальной адаптации от высокого к среднему, низкому и крайне низкому: благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи. Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в поддержке дефектолога, так как за счет адаптивных способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстрее адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. В случае возникновения проблем, им достаточно разовой однократной помощи в рамках краткосрочных моделей работы. Семьи группы риска характеризуются наличием некоторого отклонения от норм, не позволяющего определить их как благополучные, например, неполная семья, малообеспеченная семья и т.п., и снижающего адаптивные способности этих семей. Они справляются с задачами воспитания с большим напряжением своих сил, поэтому дефектологу необходимо наблюдать за состоянием семьи, имеющимися в ней дезадаптивными факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в зависимости от этого подбирать другие формы и методы педагогического просвещения, нежели в первом случае. Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, малорезультативно. Для данного типа семьи необходима активная и обычно продолжительная поддержка со стороны дефектолога. Асоциальные семьи - те, с которыми взаимодействие протекает наиболее трудоемко и состояние которых нуждается в коренных изменениях. В этих семьях, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни, воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, становятся жертвами насилия, как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя. В связи с вышеизложенным, становится ясно, что работа с родителями приобретает особое значение и становится актуальной проблемой. Ведь семья стоит у истоков воспитания. Она является основным социальным институтом в формировании личности ребенка. Ведь далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и педагогические знания, необходимые для воспитания ребенка. Вот почему главные



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

усилия дефектологов и всего педагогического коллектива специального дошкольного учреждения должны быть направлены на: улучшение семейного микроклимата; формирование положительных взаимоотношений в семье; повышение педагогической культуры родителей путем их активного просвещения; формирование совместными усилиями полноценной личности ребенка, подготовке его к обучению в школе. Новый тип взаимодействия специального детского сада и семьи, использование новых форм работы является решающим условием обновления системы дошкольных учреждений. Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями; и не только в виде психолого-педагогической-коррекционной помощи конкретным семьям, но и активного вовлечения родителей в жизнь детского сада, участие их в развивающей образовательной работе с детьми. Задача педагогов дефектологов заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и новые формы взаимодействия.

*1. Басиов Т.А. «Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением», //Дефектология.-1996-№3 - С. 47-55.*

#### **Түйін**

Мақалада мектепке дейінгі арнайы мекемелерде мүмкіндігі шектеулі балалардың өзара қарым-қатынас жасаудың өзекті мәселесін қарастырады.

#### **Summary**

Examines basic question doing mutual connection that limit child in to school special establishments in the article possibility.

#### **^МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ Ж.Ж. Сыздыкова, С.М. Мель**

Серьёзные преобразования в экономическом и общественном устройстве Казахстана, интегрирование страны в мировое сообщество обусловили необходимость реформирования в системе образования.

*Модернизация казахстанского образования направлена не только на изменения содержания изучаемых предметов и курсов, но и на изменения подходов к методике преподавания, расширение арсенала методических приёмов учителя, активизацию деятельности учащихся в ходе занятий, приближение изучаемых тем к реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поисков путей решения наиболее острых общественных проблем.*

В последнее десятилетие XX века началась разработка психолого-педагогического подхода к целенаправленному, поэтапному внедрению компьютерной техники в качестве нового средства обучения детей дошкольного и школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

Одним из примеров использования компьютерной техники в практике специального образования является мультимедийная учебная презентация.

Мультимедийная учебная презентация в педагогике определяется как электронное учебное пособие, представляющее собой набор слайдов на определенную тему, разработанное с помощью компьютера.

Мультимедийная презентация - один из эффективных методов организации обучения на уроках, мощное педагогическое средство, выходящее за рамки традиционной классно-урочной системы. Внедрение этой деятельности позволяет учителю организовать освоение современных информационных технологий, сформировать у учащихся необходимые навыки самостоятельной работы с современными системами, позволяет одновременно использовать различные способы представления информации: таблицы, изображения, анимацию и т.д., т.е. каждый слайд может включить в себя различные формы представления информации.

Презентации, как наглядные пособия, помогают учителю излагать учебный материал, формируют навыки наблюдения, обеспечивают прочное усвоение учащимися знаний, повышают интерес к предмету. Специфическое назначение приобретают презентации на всех этапах урока. Слайд-фильм позволяет сократить время при проверке домашнего задания, повторения, изложения нового материала, закрепления, правильно понять цель и ход предстоящей работы, предупредить многие ошибки, ускорять процесс выполнения заданий.

Одной из доступных программ является компьютерная программа Microsoft Office PowerPoint, с



помощью которой можно создавать разнообразные мультимедиа презентации, слайды по различным темам урока, вносить коррективы в последовательность изложения учебного материала, дозировать учебную информацию в зависимости от подготовленности учащихся, насыщать урок различной информацией, иллюстрациями, звуком и т. д. Программа PowerPoint даёт возможность показывать на большом экране карты, рисунки, схемы.

Мультимедийная презентация позволяет сочетать в себе элементы разных видов компьютерных программ (демонстрационные, контролирующие, моделирующие, справочные и программы-тренажеры) и целый ряд функций. Учебный материал, представленный в виде разнообразных носителей информации: тексты, иллюстрации, исторические карты, видеофрагменты, дикторский текст, музыкальное сопровождение, компьютерная анимация способствует активизации учебной деятельности, воспитанию интереса к изучаемому предмету.

В практике обучения учащихся с ограниченными возможностями следует учитывать ряд условий при создании мультимедийных презентаций: уровень понимания необходимости и сформированности потребности у учителей в применении презентаций при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также уровень компьютерной культуры педагога; оснащённость учебных кабинетов современной компьютерной и проекционной техникой; учет особенностей методики преподавания учебных предметов в специальной (коррекционной) школе и, в частности, специфики применения ТСО при обучении определенной категории учащихся; учёт их психолого-педагогических особенностей; наличие методического сопровождения по созданию мультимедийных учебных презентаций и др.

Для решения образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач урока в процессе обучения используются различные виды мультимедийных презентаций: информационно-иллюстративные, презентации-игры, презентации-тесты, комбинированные презентации.

В соответствии с данными видами мы выделили ряд функций мультимедийных учебных презентаций как средства обучения учащихся с ограниченными возможностями: информационную, иллюстративную, систематизирующую, функцию закрепления и самоконтроля, воспитательную и коррекционно-развивающую.

Информационная функция презентации заключается в том, что посредством её демонстрации за короткий промежуток времени передается такой объем сведений, который невозможно представить при словесном изложении с использованием других средств обучения, имеющихся в распоряжении учителя.

Мультимедийная презентация при объяснении учителя выполняет иллюстративную функцию. Использование крупных, красочных изображений, исторических карт, фрагментов учебных кино-видеофильмов и телепередач, адаптированных с учетом познавательных особенностей умственно отсталых детей, окажет положительное влияние на формирование более четких представлений об изучаемых процессах и явлениях.

Презентация может использоваться в различных учебных ситуациях: в процессе рассказа учителя и учащихся, при обобщении и закреплении материала. Желательно, чтобы демонстрация мультимедийного пособия сочеталась с работой по карте, по тексту учебника, выполнением упражнений в тетрадях на печатной основе, в контурных картах, с моделями, муляжами и т.п.

Управление сменой слайдов мультимедийной презентации осуществляется учителем, поэтому темп предъявления информации с экрана устанавливается в соответствии с возможностями умственно отсталых детей. Фрагментарный показ позволяет давать информацию в небольшом количестве, что способствует лучшему усвоению материала.

Включение в презентацию заданий, тестов, вопросов, дидактических игр разного уровня сложности позволит актуализировать имеющиеся у детей знания, закрепить и обобщить полученные в ходе урока сведения, осуществляя индивидуальный подход к учащимся. При возникновении ситуации затруднения есть возможность неоднократного возвращения к нужному слайду, для уточнения, получения подсказки в виде разъяснения или выбора варианта ответа. Показ на экране правильного ответа, будет способствовать выполнению учащимися самопроверки.

Приступая к созданию презентации, в первую очередь, необходимо четко определить: цели, которые надо достичь в результате поведения урока, задачи, которые предстоит решить в ходе урока, ; 86

мотивацию класса восприятия учебного материала, технические условия проведения урока, предварительный проект использования электронного документа.

При подготовке мультимедийных учебных презентаций мы придерживаемся следующих критери-

ев по оформлению слайдов:

**Стиль.** Необходимо соблюдать единый стиль оформления. Избегать стилей, которые отвлекают от самой презентации.

**Вспомогательная информация** (управляющие кнопки) не преобладает над основной информацией (текст, рисунки).

**Фон.** Для фона выбираются более холодные тона (синий или зеленый).

**Использование цвета.** На одном слайде, как правило, использовать не более трёх цветов: один для тона, один для заголовка, один для текста. Важно подобрать правильное сочетание цветов для фона и шрифта. Они должны контрастировать, например, фон - светлый, а шрифт - темный, или наоборот. Текст располагается на контрастном фоне так, чтобы он читался легко, без напряжения. Особое внимание обращать на цвет гиперссылок (до и после использования).

**Анимационные эффекты.** Анимация полезна как способ постепенного появления тезисов на экране. При создании презентаций мы стараемся не злоупотреблять различными анимационными эффектами, они не должны отвлекать внимание от содержания информации на слайде.

**Содержание информации.** Заголовки должны привлекать внимание учащихся. Для них используются короткие слова и предложения.

**Расположение информации.** На разработанных слайдах информация располагается горизонтально. Наиболее важная информация располагается в центре экрана. Если на экране располагается картинка, то надпись располагается либо под ней, либо справа от нее. Расположение надписи зависит от размера картинки.

**Шрифты.** В процессе создания слайдов используются так называемые рубленые шрифты (например, различные варианты Arial или Tahoma), причем для заголовков используются шрифты не менее 24, для информации - не менее 18. Предпочтительно не пользоваться курсивом или шрифтами с засечками, так как при этом иногда восприятие текста ухудшается. В некоторых случаях лучше писать большими (заглавными) буквами (тогда можно использовать меньший размер шрифта). Иногда хорошо смотрится жирный шрифт. На слайдах не смешиваются различные типы шрифтов в одной презентации, практически не используются прописные буквы (они читаются хуже строчных).

В слайдах используются следующие **способы выделения информации:**

1. рамки, границы, заливка;
2. разные цвета шрифтов, штриховка, стрелки;
3. рисунки, диаграммы, схемы для иллюстрации наиболее важных фактов.

**Объем информации.** С учетом особенностей восприятия учащихся с ограниченными возможностями, его объема, скорости, целостности и т.д., на одном слайде содержится небольшой информации: ученики могут одновременно запомнить не более трёх фактов, выводов, определений. Наибольшая эффективность достигается тогда, когда ключевые пункты отображаются по одному на каждом отдельном слайде.

**Виды слайдов.** Для обеспечения разнообразия в учебных презентациях можно использовать разные виды слайдов:

- с текстом;
- с таблицами;
- с диаграммами;
- с видеофрагментами;
- с демонстрациями.

**Навигации.** При проведении уроков с использованием мультимедийных презентаций педагог сам определяет, что показывать и в какой последовательности. Это очень важно при работе с умственно отсталыми учащимися, учитывая их особенности восприятия.

Таким образом, практика обучения показывает, что активное внедрение компьютерных технологий расширяет возможности умственно отсталых детей в получении информации, но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями развития.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

*Дефектология. — 1994. — №6. - С. 15-18.*

*3. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: Автореф. дис. доктора пед. наук. - М., 2005. -20 с.*

*4. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании // Коррекционная педагогика. -2004. - №2. - С. 47-50.*

*5. Малофеев Н.Н. Новые информационные технологии в специальном образовании: проект «нетрудоспособные дети и инвалиды» //Дефектология. — 1991. — № 5. — С. 3.*

#### **Түйін**

Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үрдісінде мультимедиялық тәсілдерді қолданудың ерекшеліктері және оны дайындау барысында басшылыққа алатын критерилер қарастырылады.

#### **Summary**

**Possibility limit children, features application multimedia methods on tendency educating and him examines criteries, that cooking accept to guidance flow.**

### **V ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕПТЕРІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҮЙЫМДАСТЫРУ (ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІ)**

**Абдикаримова,  
А.Б. Аймуханова**

Біздің еліміздің Конституциясында «Барлық балалар орта білім алуы тиіс», - деп жазылған, бірақ, өкінішке орай, мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту бүгінгі күні маңызды мәселелердің бірі болып саналады. Мүмкіндігі шектеулі балалар саны жыл өткен сайын артып келеді, сондықтан да оларға білім беру процесін дамыту қажеттілігі де өсіп отыр. Арнаулы психологияның негізін салушы ғалым Л.С. Выготскийдің айтуы бойынша, «Дені сау бала мен мүмкіндігі шектеулі балалар бірдей заңдылықпен дамиды. Демек олардың даму факторы бірдей. Ақыл ойы жағынан артта қалған бала дені сау бала өтетін даму деңгейінен өтеді, бірақ сәл шабандау және өзінің арнайы ерекшеліктері деңгейінде». Қазіргі кезеңде олардың мүмкіндіктерін ескере отырып, біз оларға дені сау балалармен бірдей білім алуына жағдай жасау көзделіп отыр [1]. Қазақстан Республикасының білім беру саласын дамыту жөніндегі 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында аса маңызды міндеттердің бірі, «мектепте инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру» екендігі атап көрсетілген. [2]. Осы бағдарлама негізінде инклюзивті білім беру-мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытып- үйретудің бір формасы. «Бәріне бірдей мүмкіндік» қағидасын ұстанатын инклюзивтік білім берудің енгізіле бастағанына көп бола қойған жоқ. Бұл термин көбінесе «Сапалы білім - барлығы үшін» түсінігімен бірге қолданады. Яғни жалпы білім беретін мектептерде мүмкіндігі шектеулі бала мен басқа да әлеуметтік қорғалатын топтарға жататын оқушыларға өзгелермен теңдей білім алуына, жағдай жасау. Қазіргі кезде Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі балалар көбіне арнайы мектеп интернаттарда білім алады. Шындығында олар оқшауланған, қоғамдық өмірге аса бейім емес. Мәселенін бұлай қалыптасуына бүгінгі қоғамның да кінәсі бар. Өйткені біз мүмкіндігі шектеулі жандарға мүсіркей қараудан арыла алмай келеміз. Жалпы білім беретін орта мектептерде олардың оқып, білім алуына жағдай жасау енді-енді қолға алына бастады. Инклюзивті білім берудің негізі мектептегі барлық балаға олардың ерекшеліктерінен тыс сапалы білім беру болып табылады.

Осылайша, Қазақстан Республикасында 2020 жылға қарай инклюзивті білім беру жүйесі енгізіледі. Инклюзивті білім үшін жағдай жасайтын мектептердің үлесі 2020 жылға қарай мектептердің жалпы санының 70%-ға ұлғаяды, мүгедек балалар үшін «кедергісіз қол жеткізуді» жасайтын мектептердің үлесі мектептердің жалпы санынан 20%-на, инклюзивті біліммен қамтылған балалардың үлесі даму мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы санынан 50% құрайтын болады. 2010 жылғы көрсеткіштер бойынша мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған инклюзивті білім беруші білім ордалар саны орта есеппен біздің елде 9% құрауда, Қарағанды қаласындағы көрсеткіштерде осыған жақындауда [2].

Бүгінгі күні оқушылар құрамында әртүрлі психикалық дамуы бұзылған балалар саны көбейгені байқалады, Жалпыға бірдей білім беру мекемелеріне арнайы білім алуға мүқтаждығы бар кемтар балалар көптеп келуде. Бүгінгі күні кез келген сынып немесе мектеп инклюзивті болып қалуы әбден мүмкін, себебі олардың қатарында дәл осындай білім алуға мүқтаждығы бар балалар кездесетіні аян [3].

Осы жобаны жүзеге асыру нәтижесінде Қарағанды қаласының № 27 жалпы білім беретін мектеп негізінде инклюзивті білім беруші эксперимента сыныптар ұйымдастырылды. Жоба нәтижесінде мектеп ішінде мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсететін медициналық-педагогикалық, әлеуметтік- психологиялық қолдау қызметін жасайтын кабинет құрылды. Бұл қызметте: директордың тәрбие ісіндегі орынбасары, дефектолог, тьюторлар, логопедтер, психологтер, медициналық қызметкер қызмет атқарады. Бұл құрылған қызмет жұмысы: диагностикалау, түзетуші-дамьпушы, консультативті жұмыстар атқарады.

Бұл мектепте қазіргі кезде мүмкіндігі шектеулі балалар саны өте көп. Олар: есту, көру, сөйлеу, тірек- қимыл аппараты зақымдалған балалар және психикалық дамуы тежелген оқушылар. Жалпы саны 151 оқушы. Әзірше эксперименттер 2-ші,3-ші қазақ сыныбымен, 5-ші, 6-ші, 8-ші орыс сыныптары алынды. Әр сыныпқа бір тьютерден бекітілген.

, Медициналық-педагогикалық, әлеуметтік- психологиялық қолдау қызметінің мамандар командасы балалармен және ата-аналармен өз бағыттары бойынша жұмыс жасауда.

Логопед баланың сөйлеуі дамуының деңгейін анықтайды, сөйлеу картасын толтырып, түзету әдістерін таңдайды,сөйлеу аппаратын дамыту және түзету бойынша жеке және топтық сабақтар жүргізеді. Бала айна алдында эртүрлі артикуляциялық жаттығулар жасайды. Логопедтік қол шатыр көмегімен массаж қабылдайды.

Дефектолог баланың жеке қасиеттерін ескере отырып, оның қабілеттері мен дағдыларын анықтайды. Танымдық процестерін, сенсорикасын, ұсақ және жалпы моторикасын дамытуға бағытталған дамыту және түзету сабақтарын өткізеді. Сабақ саусақ жаттығуларынан басталады. Дидактикалық, сюжеттік-рөлдік ойындар көмегімен, сурет бойынша әңгімелеу, сурет салу, ермексаз сабақтары, ұсақ және жалпы моторикасын дамытуға бағытталған ойындар арқылы баланың танымдық және шығармашылық сапаларын дамыту бағытында жұмыс атқаруда.

Психолог баланың психологиялық жағдайы мен дамуын анықтайды, баланың танымдық, эмоциялық-еріктік және жеке басы сапасын дамыту және түзетуге бағытталған жұмыстар жүргізеді: баланың өзіне және айналасындағыларға көзқарасы, өз эмоциясын басқара білу қабілеті, әлеуметтік ортада өзін қолайлы сезінуі, танымдық саласының деңгейі, өзін-өзі бағалауы т.б. Тренингтер, танымдық ойындар мен жаттығулар, релаксация, арттерапия, аутотренингтер баланың психологиялық дамуына жәрдемдеседі. Психолог түрлі мәселелер бойынша ата-аналар мен педагогтерге консультация береді, топтағы, отбасындағы эмоциялық ахуалға бақылау жасайды.

Тьютор (ағылшын тілінен tutor- сөзі) «қамқоршы», «жетекші» деген мағынаны білдіреді. Оқушыларды дербес жұмыс жасауға, іскерлік белсенділікке баулып,оқу процесіне еркін енуіне көмектеседі. Тьютор оқушылармен, пән мұғалімдерімен жеке сұхбаттасу, кеңестер мен тренингтер жүргізу арқылы әр баланың сұранысын анықтап, оқу материалын игеру деңгейіне сай біліміндегі алқышықтардың орнын толтыру үшін қосымша жеке сабақтар алуына ықпал етеді. Тьюторлық қызмет оқушылардың оқу әрекетін ұтымды ұйымдастырып, олардың интеллектуалды дамуын жаңа сатыға көтереді деп сенеміз.

Кабинет жұмысы тек балалармен ғана емес, олардың ата-аналарымен де жұмыс жасауға бағытталған. Эртүрлі іс шаралар, жиналыстар консультациялар өткізіледі. Ата-аналар балаларының сабақтарына қатыса алады, мамандар оларға баланы тәрбиелеу мен оқыту бойынша ұсыныстар жасай алады. Олар балаларымен бірге ертеңгіліктер мен мерекелік шараларға белсене қатысады. Шараларға қатысу арқылы бала шығармашылық жағынан ашылады, сенімділікке ие болады, әлеуметтік жағынан бейімделеді. [1].

Біздің мақсатымыз рухани дамуы үшін психологиялық-педагогикалық жағдай жасау, өз-өзіне сенімді, белсенді, сау балалармен қарым-қатынас жасауға үйренген, өзіне-өзі қызмет жасай алатын, болашаққа оң көз қараспен қарай алатын бала тәрбиелеу.

Қорыта келе, келешекте барлық білім беру ұйымдарында осындай кабинеттер ашылып, мүмкіндігі шектеулі балалар әлеуметтен шет қалмайды, толыққанды өмір сүріп, қуанышқа толы жүреппен өмір сүреді деп үміттенеміз. Сонымен қатар, ең бастысы: мүмкіндігі шектеулі балалардың қатарда болуы сау құрбы-құрдастарына мейірімділік, толеранттық, әділдік және тағы басқа да жалпы адамзатқа тән жақсы қасиеттер туралы ой салып, сол құндылықтарды игерулеріне ықпал етеді.

1. Нурғалиева П.Д. Ерекше талаптары бар балаларға инклюзивті білім беру. // Мектепке дейінгі ұйым басшысының анықтамалығы. 2012. - №9, - б. 35-37.

2. Давлетпаева Т. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді дамыту жұмыстары. //

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.  
Дефектология. 2011.-№3,- б. 31-32

3. Есенгазы Н. Инклюзивті білім беруді дамытуда психологиялық - медициналық - педагогикалық; кеңес берудің рөлі //Дефектология. 2012. -№3, - б. 3

#### Түйін

Бұл мақалада жалпы білім беру мектептерінде инклюзивті оқытуды ұйымдастыру мәселесі қарастырылады.

#### Summary

In schools of what common form in it the article, inkluzivtion, to study examines question association.

### У ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН ОҚУШЫЛАРҒА МАТЕМАТИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ ҚАЗАҚ ЭТНОПЕДАГОГИКА ЭЛЕМЕНТТЕРІ ҚОЛДАНУ

^ Б.М. Зарубаева

Математика пәні бойынша бағдарламада берілген материал көлемі өте аумақты. Сондықтан да математиканы бағдарламаға сәйкес меңгеру психикалық дамуы тежелген оқушылар үшін айтарлықтай қиындықтар туғызады. Себебі, психикалық дамуы тежелген оқушылардың зейіні тұрақсыз, тез әлсірейді, қабылдаулары нашар, есі әлсіз, ұмытшақ, ойлау әрекеті жақсы жетілмеген. Сондықтан мұғалім мен оқушылардың танымдық қызығушылығын арттыруға, ойлау әрекетінің олықтығын түзетуге және дамытуға бағытталған жұмыстар талап етіледі. Барлық әдіс-тәсілдерді қолдана отырып сабақтың қызықты өтуіне жағдай тудырылуы қажет. Демек, педагогтың негізгі мақсаты - баланың көңіл-күй дайындығын қамтамасыз ету.

Егер мұғалім өз жұмысын баланың ынтасын жоймай, оны қорқытып, қорламай, керісінше оң әсер етіп, оқуға құлшынысын қолдап, дамытатындай етіп ұйымдастырса, оқушының оқудағы нәтижесі айтарлықтай жақсарады. Психикалық дамуы тежелген оқушыларға тән ерекшеліктердің бірі, эмоционалды қозғыштықтың жоғарылығы, яғни көңіл-күйлерінің тұрақсыздығы. Олар өз істеріне баға бере алмайды, өз кемшілігін көрмейді, өзін-өзі бағалауы тым жоғары болса, кейбірінде керісінше өзіне-өзі сенбеушілік байқалады. Тапсырма орындау барысында сәл қиындық кездесе, немесе кей іс- әрекет қанағаттандырмаса балалар жай күйзелісіне түседі. Тежеулері әлсіз, өзінің талабына, сезіміне, қабілетіне деген төзімі төмен [1].

Өтілген материалдарды үнемі бір деңгейде қайталау немесе жаңа сабақтарды бір үрдіспен өткізу оқушылардың оқуға деген қызығушылығын тежейді, оларды жалықтырады. Бұл өз кезегінде үнемі ізденіс болмаған соң, яғни танымдық материал «бала дамуының таяу аймағында» (Л.С. Выготский) болмаған соң оның психологиялық және ой санасының даму мүмкіндігін баяулатады. Ал психикалық дамуы тежелген оқушылар үшін бұл дамымай бір деңгейде қалу дегенді білдіреді. Кей жағдайларда психикалық дамуы тежелген оқушылардың психофизиологиялық ерекшеліктеріне байланысты материал қабылданбақ түгілі ұмытылып қалады. Сондықтан сабақты дәстүрлі емес әдістермен, оның ішінде балаға қанымен берілген, бойына сіңірілген ұлттық салт-дәстүр, дүниетаным, ойындар арқылы түрлендірсе психикалық дамуы тежелген оқушылардың пәнге қызығушылығы артып, оқу үлгерімі жақсарады.

Халық педагогикасы - болашақ азаматты жан-жақты жетілген ізгілікті, мейірімді етіп тәрбиелеуде педагогика ғылымының негізгі көзі болып табылады. Сондықтан да бастауыш мектеп бағдарлама-сында ұлттық салт-дәстүр, әдет-ғұрып туралы материал молынан алынуы тиіс. Әсіресе математика пәнін оқытуда ұлттық өлшем, шама, туыстық қатынастар, т.б. алуға болады [2].

Мысалы, жеті атасын білу дәстүрін «7» санына байланысты 1 сыныпта өтуге болады. Әр оқушыға өзінің жеті атасын үйретеді, ал мұғалім жеті ұрпақтың мәнін ұғындырады. Ата - әке - немере - шөбере - немене - шөпшек - туажат. «Жеті атасын білмеген жетесіз» мақалының мәнін ашып көрсетіп, оқушыларды өзінің шығу тегін құрметтеуге баулиды. Сонымен бірге «7» санын өтуде «Жеті қазына» «Жеті жұрт» ұғымдарын да алуға болады. «4» санымен сәйкес «төрт түлік мал»: түйе, жылқы, сиыр, қой ұғымымен, «дүниенің төрт бұрышы»: оңтүстік, солтүстік, шығыс, батыс ұғымдарын енгізуге

болады. Бұл оқушылардың санасында кеңістікті бағдарлау машығының қалыптасуына әсерін тигізеді. Сол сияқты өлең-жұмбақтардың мәні де ерекше, жұмбақтар оқушылардың саналы ойлау қабілетін, вақтырақ айтқанда логикалық ойлау дағдыларын жетілдіреді, әр баланың зеректігін,

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

аңғарымпазды-ғын, топтау және салыстыру қабілеттерін жетілдіреді. Мысалы, түйеқұс ұшып келеді, аңшы олардың біреуін атып алады, нешеуі қалады? (жауабы: ештеңе, себебі олар ұшпайды).

Қазақ халық санамақтары балаға жақсы таныс қоршаған дүние заттары мен адамдар өмірінің хыныс-тіршілігі арқылы өлеңмен сан үйрету тәсілі іспеттес. «Санамақтарды халық негізінен, жас оалаға сан үйрету мақсатымен шығарған. Санамақтар әрі дүние танытады, әрі баланың қисынды ойлауы мен математикалық ойлау қабілетін дамытады». Сондықтан санамақтарды бастауыш сыныптарда математиканы оқыпудың құралы ретінде пайдаланудың маңызы зор, олар сан ұғымын саналы түрде түсінуді жаңа сатыға көтереді, он көлеміндегі сандардың нөмірленуін игертуге септігін тигізеді, балаларда санның натурал қатары жөнінде түсінікті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Санамақтарды қолдану барысында оның мазмұнының түсініктілігін қамтамасыз ету қажет. Өйткені “ол балаларға танымдық мағлұмат, тәлімдік ғибрат, эстетикалық ләззат сыйлаумен ғана құнды емес, халық тарихының, тұрмыс-тіршілігінің, дүниетанымының кезеңдік ерекшеліктерінің бедерін танытумен де бағалы”.

. Уақыт шамалары таң, түс, сәске, бесін, кеш, түн сияқты ұғымдары саяхат түрінде құрылған сабақтарда қолдануға болады. Мысалы, таңнан түске дейін мысал шығардық, түстен сәскеге дейін есеп шығардық, сәскеден бесінге дейін демалдық т.б., сөйтіп бір сабағымыз - тұтас бір күн. Мұндағы мақсат -уақыт шамаларының атауларын оқушы санасына сіңіру, әрі күнделікті өмірде уақытты бағдарлай білуді үйрету.

Сыйымдылық шамаларын: шымшым, шөкім, уыс, қос уыс, алақан; ұзындық және қалыңдық өлшемдері: елі, сүйем, қарыс сүйем, сынық сүйем, қарыс, тұтам, шынтақ, білек, қолтық, құлаш, табан, адым және аттам ұғымдары; биіктік өлшемдері: тобықтан, тізеден, белден, иықтан ұғымдары; қашықтық өлшемдерінің ең жеңіл түрлері: аттам, қол созым, айшылық, күншілік т.б. ұғымдарын психикалық дамуы тежелген оқушылардың ұғынуына сәйкес бейімдеп бағдарламаға енгізуге болады. Бұл өлшемдердің тағы бір пайдасы оқушы еш өлшеуіш құралын пайдаланып жатпайды, әр белгілі шамадағы сандарды жаттап алуды қажет етпейді, сондықтан да бірнеше рет практикалық жаттығулар арасында санаға тез қалыптасып қалады, әрі күнделікті өмірде қолдануға оңай, қолайлы тәсіл.

Математика сабағында халық ойындарын қолданудың түрлі жолдары бар. Қазақ халық ойындарын математиканы оқыту процесінде қолданғанда, ойын процесі мен оқу процесінің бір-бірінен ажырамағаны жөн. Оқушы ойын іс-әрекеті үстінде белгілі бір білімді игеріп, оқу процесінде қалай ойынға араласып кеткенін аңғармауы шарт. Сонда ғана мұғалім халық ойындарын оқу іс-әрекетімен байланыстыра алғандығын байқатады және оқушыларда пәндік білім, біліктілік, дағдының қалыпта-суын қамтамасыз етеді [3].

Ойынды сабақтың басында қолдануды жаңа сабаққа немесе сұралатын үй тапсырмасына оқушыларды түгел қатыстыру мақсатын көздейді. Егер ойын сабақтың ортасында қолданылса, онда мұғалімнің мақсаты оқушылардың көңіл - күйлерін сергіту, шаршағанды ұмыттырып ерік -жігерін дамыту. Ойын сабақтың соңында болса, тақырыпты бекіту не сол сабақтан алған білімді жинақтау мақсатында пайдаланылады. Бастауыш сыныптарда ойынды оқу-тәрбие процесін жетілдіру мақсатында қолданылып келеді.

Математика сабақтарында көптен қолданылатын ойындардың құрамына: «санамақ», «ханталапай», «тапқыштар», «кім шапшаң?», «бәйге», «кекпар» сияқты ұлттық ойындарды кіргізу де қажет. Ойындар тек сергітушілік мақсатта ғана емес, сонымен қатар ой-өрісті дамыту, шапшаң ойлау әрекетін жетілдіру мақсатында қолданылады. Әр ұрпақ ата-баба ұлағатын жүрегіне ұялатады, зердесіне түйіп өседі. Ұлттық ойындар халық педагогикасының бір саласы болып табылады.

Ғалым әрі ұстаз С.Елубаев өзінің "Қазақ халқының қара есептері" деген монографиялық еңбегінде мынадай тұжырым жасайды: « Әр түрлі есептерді пайдалану оқушылардың жас шамасына шақталып оқушыны жасытпай, қайта жігерлендіретін, математикалық ықышасын, инициативасын арттыратын- дай болған жән». Қызықты есеп, математикалық олең, эзіл, ертегі, тақпақ жаңылтпаштар тапқырлық- ты талап етеді.Оны шешу қатаң дәлелге сүйенеді. Тақпақ есеп арқылы математиканың өмірден алатын орнын, қоғамды дамытудағы рөлін сипаттаймыз. Мұндай есеп оқушыларды ұйымшылдыққа, ұстамдылыққа, адамгершілік қасиетке, математиканы құрметтеуге, адал еңбекті бағалауға, достыққа тәрбиелейді.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Қазақ халқы өмірге дені сау, шыныққан, әділетгі, өнерлі, елін, жерін сүйетін азаматтар тәрбиелеу жөнінде өз ұрпақтарына таусылмас мұра қалдырған. Математика сабағында ұлттық салт - дәстүр мазмұнды есеп ойындарды пайдалану оқушыларды тапқырлығын, ой - өрісін жетілдірумен бірге өз халқымыздың ғасырлар бойы салт - дәстүрін ата - мұрасын кейінгі ұрпақтарға жеткізу құралы болып табылады [4].

1. *Обучение детей с ЗПР: Пособие для учителей/Под ред. Лубовского В.И. 1994.*
2. *Табылдиев Ә. Қазақ этнопедагогикасы - Алматы: Санат, 2001.-320 б.*
3. *Ұзақбаева С., Сарбасова Қ. Бастауыш сыныптардағы математика сабақтарында қазақ этнопедагогикасы материалдарын пайдалану - Алматы: ИПК Алатау, 1998. -31 б.*
4. *Сағындыцов Е. Ұлттық ойындарды оқу-тәрбие ісінде пайдалану - Алматы: Рауан, 1993. - 54 б.*

#### **Резюме**

В статье раскрывается эффективность использования этнопедагогических материалов на уроке математики с учащимися с задержкой психического развития.

#### **Summary**

**The article reveals the efficiency of use of ethnopedagogical materials in a lesson of Mathematics with pupils with mental retardation.**

#### **Ж К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАРАГАНДИНСКОЙ ОБЛАСТИ "О.Ф. Чумакова, . З.Р. Самигулина**

Особо значимым и основополагающим в системе общепризнанных свобод и прав человека является право на образование. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» предусматривает право на получение детьми с ограниченными возможностями бесплатного образования в специальных организациях образования или в государственных общеобразовательных учебных заведениях»[1].

Казахстан предпринял немало усилий по реформированию и модернизации системы образования для детей с ограниченными возможностями. В настоящее время в нашей Республике поддерживается инициатива, направленная на развитие и совершенствование инклюзивного образования.

На сегодняшний день в Республике Казахстан делаются шаги по созданию нормативно-правовой базы, обеспечивающей создание условий для внедрения инклюзивного образования.

С целью создания национальной модели (системы) включения лиц с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс в 2009 году был разработан Проект Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан [2].

1 февраля 2010 года была утверждена Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, в которой одной из целей является - усовершенствование инклюзивного образования [3]. На основе данной программы был разработан План мероприятий по реализации программы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан до 2015 года.

В рамках реализации Плана действий по развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан, при поддержке городского отдела образования, в общеобразовательной средней школе № 27 г. Караганды начал свою реализацию эксперимент по обучению детей с ограниченными возможностями развития в условиях общеобразовательного процесса - «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями развития в массовой школе». В настоящее время в данной школе обучается большое число детей с ограниченными возможностями развития. Это дети с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллектуальными нарушениями, нарушениями эмоционально-волевой сферы - всего 151 человек.

Основная цель данного проекта заключается в создании комплекса образовательных и коррекционных услуг, специализированных условий жизнедеятельности для детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательной школе.

Реализация проекта осуществляется по следующим направлениям:





*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

Первое направление - адаптация образовательного процесса в школе к особым потребностям и возможностям детей с ограниченными возможностями развития.

В настоящее время в мировой практике реализуется модель инклюзивного образования, в соответствии с которой не только ребенок с ограниченными возможностями должен приспособиться к школьной среде, но и школьная среда должна адаптироваться к возможностям ребенка и развитию его способностей. Данная идея двусторонней адаптации будет применена в ходе внедрения инклюзивного образования в общеобразовательной средней школе №27 г. Караганды. Отсюда следует вывод о том, что школьный образовательный процесс - в совокупности всех его составляющих - должен быть адаптирован к потребностям и возможностям детей с особыми образовательными потребностями.

Адаптация образовательного процесса к потребностям детей с ограниченными возможностями развития осуществляется по двум линиям: выбор (разработка) специальных коррекционных программ и создание соответствующих условий.

Второе направление - создание системы психолого-медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями развития.

В системе специального образования огромное внимание уделяется психолого-медико-социально-му сопровождению детей с ограниченными возможностями, которое включает в себя диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативную работу.

Третье направление - содействие самореализации и адаптации детей с ограниченными возможностями развития в социуме общеобразовательной школы.

В ходе реализации данного направления предстоит путем целенаправленной просветительской работы изменить негативные установки членов школьного социума в отношении детей с ограниченными возможностями развития.

Как показывает практика, необходимо проведение просветительской работы, обращенной как к педагогической общественности, так и к учащимся и их родителям.

Детям необходимо объяснить, почему некоторые их одноклассники не все слышат и нечетко говорят, плохо видят, имеют проблемы с передвижением, испытывают трудности при усвоении учебного материала. Эта работа должна проводиться классными руководителями и учителями очень тактично, чтобы сложились хорошие отношения обычных детей и детей с ограниченными возможностями развития.

Учитывая то огромное влияние, какое способна оказать семья на установки и убеждения детей, трудно переоценить значение просветительской работы с родителями, разъяснения им идей инклюзивного образования и тех преимуществ, которое оно несет в плане духовно-нравственного воспитания и социализации учащихся, гуманизации общества в целом. Настрой родителей оказывается немаловажным фактором при внедрении инклюзивного образования.

Помимо просветительской работы будет необходимо усилить частоту контактов детей с ограниченными возможностями развития со сверстниками в ходе разнообразных видов совместной внеурочной развивающей деятельности.

Эксперимент «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями развития в массовой школе» на базе общеобразовательной средней школы №27 г. Караганды уже начал свою деятельность.

В рамках эксперимента была организована Психолого-медико-социальная служба, в состав которой вошли: координатор службы, тьюторы-дефектологи, логопеды, психологи, медицинские работники.

Основные функциональные обязанности специалистов службы заключаются в следующем:

Координатор службы курирует работу Службы по всем ее направлениям.

Тьютор-дефектолог - персональный сопровождающий учащегося с ограниченными возможностями развития.

Основная цель работы тьютора-дефектолога заключается в организации соответствующих условий для успешного включения ребенка с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс.

Главной целью деятельности учителя-логопеда в рамках эксперимента заключается в оказании помощи учащимся с ограниченными возможностями развития, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи и испытывающим трудности в освоении общеобразовательных

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
программ.

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

Психологи осуществляют психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями развития в образовательном процессе. Основная задача медицинской службы школы - ослабление тенденции ухудшения здоровья учащихся с ограниченными возможностями развития, стабилизация характера течения основного заболевания, создание оптимальных условий для образовательного процесса, формирование отношения к своему здоровью как к приоритетной ценности.

Таким образом, для детей с ограниченными возможностями развития создана комплексная система коррекционно-педагогического, психологического и медицинского сопровождения.

Деятельность специалистов Службы сопровождения осуществляется в следующих направлениях:

1. Комплексная диагностика уровня развития и отклонений в поведении.
2. Разработка экспериментальных коррекционно-развивающих программ для учащихся с ограниченными возможностями.
3. Работа по психолого-медико-педагогическому сопровождению учащихся с ограниченными возможностями развития в образовательном и воспитательном процессе.
4. Повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса.
5. Методическая и организационная деятельность.
6. Инновационная и экспериментальная деятельность.

В ходе осуществления начального этапа эксперимента были выявлены основные организационно- методические трудности по включению детей с ограниченными возможностями развития в учебный процесс, а именно: недостаточность нормативно-правовой базы для успешной реализации инклюзивного образования; отсутствие технологий включения (учащиеся с какими нарушениями могут быть включены в общеобразовательный процесс); затруднения, связанные с адаптацией Государственного образовательного стандарта образования к познавательным возможностям детей с ограниченными возможностями; отсутствие системы оценки качества образования.

В настоящее время в Казахстане профессия тьютора-дефектолога в условиях инклюзивного образования только начинает развиваться. В связи с этим возникают значительные затруднения, связанные с организацией работы тьютора-дефектолога. В нашей стране отсутствует нормативно-правовая база, обеспечивающая работу тьютора-дефектолога, а именно: не разработано положение о тьюторе, четко не определены основные функциональные обязанности, не обеспечена организация работы тьютора-дефектолога (продолжительность рабочего дня, доплаты за условия работы). В формате реализации проекта, нашей службой были разработаны положение о тьюторе, положение о службе сопровождения, которые нуждаются в совместном обсуждении и утверждении со стороны специалистов, занимающихся вопросами инклюзивного образования в нашей стране.

Таким образом, данные трудности необходимо решать совместно с высшими и местными государственными органами образования, различными центрами, объединениями и организациями, занимающимися внедрением инклюзивного образования в нашей стране. При этом ориентируясь на опыт зарубежных стран, в которых инклюзивное образование существует несколько десятков лет, где вопросы организации включения детей с ограниченными возможностями развития уже четко сформированы и имеют свои положительные результаты. <

На сегодняшний день казахстанский опыт инклюзивного образования только начинает складываться и развиваться. Проблема развития инклюзивного образования является одной из сложных направлений образовательной практики в нашей стране, требующая серьезных научных исследований и поиска эффективных путей ее организации.

1. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (№343 от 11 июля 2002 года).

2. Проект Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2005-2010 г.

3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (от 1 февраля 2010 года).

#### **Түйін**

Мақалада автор қарағанды облысында инклюзивті білім беруді ұйымдастыру мәселесі бойынша жұмыс тәжірибесімен бөліседі.

#### **Summary**

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.*

An author to unite is divided what forms in the Article in area of locality inkluziveton, by experience according to a question.

*Абайатындагы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*  
РОЛЬ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ  
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Д.Р. Туляганова

В настоящее время среди множеств педагогических проблем выделяют вопросы оказания различных видов помощи детям с ограниченными возможностями. Данные исследования последних лет показывает, что наблюдается тенденция роста количества детей с различными отклонениями в развитии. Однако не все дети нуждающиеся в коррекционной помощи имеют возможность получить их свое временно. В этой связи реабилитационный центр «Лола Муминова» является нужным и своевременным. Центр - одна из первых в Узбекистане негосударственных организаций, направившая усилия на обеспечение максимально возможного уровня развития детей с ограниченными возможностями. Детей с нарушениями психофизического развития, сожалению, очень много. Из областей многие родители обращались за помощью к доктору педагогических наук, специалисту в области дефектологии, профессору Л.Р. Муминовой, за консультацией и помощью. Это и послужило стимулом для организации названного выше центра.

Центр состоит из двух отделений:

В первом отделении - логопеды, психолог, невропатолог. Они оказывают практическую консультативную и лечебно-педагогическую помощь детям с нарушениями речи, интеллекта, поведения, задержкой психического развития, а также и их родителям. Ведется подготовка детей к школе.

Второе отделение - научный отдел, который занимается разработкой научно-исследовательского проекта по теме: «Ранняя диагностика, изучение, преодоление и профилактика речевых дефектов у детей дошкольного и школьного возраста с нарушениями развития».

Ведущими принципами в диагностической, коррекционно-реабилитационной, педагогико-логопедической, социально-психологической помощи являются:

- коррекция, реабилитация и компенсация дефекта, исправление и возмещение отдельных сторон недоразвития, учет особенностей и отклонений. В процессе коррекции и компенсации обеспечиваются профилактика и предупреждение вторичного отклонения, реализуется развитие познавательной деятельности, раскрываются потенциальные возможности детей;
- дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания связана с особенностями и структурой нарушения в развитии детей;
- медико-психолого-педагогическое сопровождение коррекционно-педагогической работы, которое выражается в психодиагностике, реабилитации и лечении и в мониторинге продвижения ребенка, подростка по образовательному маршруту;
- специфика медико-психолого-педагогической помощи лицам с нарушениями в развитии заключается в её комплексности, коррекционно-развивающей направленности, в разработке и реализации индивидуальных программ, скорректированных с учётом возможностей ребенка, рекомендаций врача, психолога, дефектологов для целенаправленной работы с семьёй.

Миссия организации:

- Оказание диагностической и коррекционно-реабилитационной, логопедической, социально-психологической помощи лицам, имеющим психо-физические нарушения (дети с нарушением зрения, слуха, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, дети с нарушением поведения, с аутизмом), организация медико-педагогической комиссии;
- Разработка форм, содержания обучения и воспитания детей и подростков с учетом их физических, психологических, интеллектуальных особенностей и возможностей;
- Информация о социально-правовой защите детей с нарушениями в развитии среди населения;
- Медико-психолого-педагогическая и реабилитационная помощь детям, подросткам и взрослым с психофизиологическими нарушениями в развитии.
- Осуществление социально-психологической реабилитации детей с физическими нарушениями путём включения их в работу центра (помогать овладеть нужными умениями и навыками, необходимыми для полноценной жизнеспособности

- Терапия семьи и семейных отношений.

Пути достижения миссии:

- Путем ранней диагностики, коррекционно-реабилитационным, развивающим воздействием, ранней интеграцией в общество детей с нарушениями развития. Профилактика вторичных нарушений.

Цель организации:

- Оказание помощи живущим в семье детям - инвалидам, признанным медико - психолого педагогической комиссией «необучаемым», а так же детям, подросткам с разными нарушениями психофизического и речевого развития.
  - Проведение семинаров, конференции, круглых столов по проблемам дефектологии, дошкольной педагогики, специальной психологии для специалистов и родителей.
  - Разработка научно-методических исследований по проблемам специальной педагогики. Связь с зарубежными специалистами в области дефектологии, изучение новейших коррекционных технологий.
  - Обеспечение специальных учреждений методической и нормативными документами.
- В центре проводятся разноаспектная работа по реализации поставленных целей. В настоящее время центр становится популярным, об этом свидетельствуют отзывы отечественных и зарубежных специалистов, а также родителей.

**Түйін**

Мақалада мектепке дейінгі жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларға әр түрлі бағыттағы көмек ұйымдастыруға бағытталған оңалту орталығының құрылымы мен жұмыс түрлері қарастырылады.

**Summary**

The article examines the differential treatment of children mental retardation.

**^ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

—Н.Н. Липатова

Родителям принадлежит решающая роль в развитии ребенка с ограниченными возможностями, в становлении его как независимой, активной и мобильной личности. Это означает, что семьям, воспитывающим детей данной категории, должна оказываться своевременная помощь, направленная на повышение педагогической компетенции родителей, психологическую поддержку в формировании гармоничных детско-родительских отношений. От семейной ситуации напрямую зависит успех коррекционного обучения детей с нарушениями речи, который во многом определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе логопеда и родителей. Создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга, и обе стороны останутся в неведении относительно своих планов и намерений.[1] Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья.

Т.А. Бондаренко, Т.В. Москова выделяют следующие цели работы логопеда с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением речи:

- оказание квалифицированной помощи родителям в преодолении недоразвития речи ребенка;
- помощь близким взрослым в создании комфортной семейной среды для развития ребенка;
- создание условий для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка;
- формирование адекватных взаимоотношений между взрослыми и детьми [2].

По мнению Ю.И.Серебряковой целью работы с родителями является активизирование родителей, привлечение их внимания к тем коррекционным и педагогическим задачам, которые осуществляются в работе с детьми, что делает процесс воспитания ребенка в семье более последовательным и эффективным. [3].

Главной задачей логопеда при взаимодействии с семьей ребенка с нарушением речи является не только выдача рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. В таких случаях родители выработанные в процессе сотрудничества с логопедом решения считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка [2].

М. А. Чумакова выделяет следующие задачи в работе с родителями детей с нарушениями речи:

- изучить особенности педагогической наблюдательности родителей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями;



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.*

- привлечь родителей к участию в педагогическом процессе в условиях логопедической группы коррекционного учреждения;
- пополнить наглядно-информационный материал для родителей, направленный на развитие речи детей;
- систематизировать практический материал, которым могли бы воспользоваться педагоги и родители в осуществлении работы во взаимодействии учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. [4]

В основе работы логопеда с родителями должны соблюдаться следующие принципы:

1. Принцип комплексного подхода к организации коррекционно-педагогического процесса. В работе с ребёнком необходимо участие разных специалистов, таких, как психолог, социальный педагог и др. При этом необходимы не только наблюдение за развитием ребенка и консультации родителей, но и их совместное обсуждение и «ведение» данной семьи;

2. Реализация принципа единства диагностики и коррекционно-педагогического процесса, направленного на определение актуального и потенциального уровней развития ребенка для разработки индивидуальной программы развития должна осуществляться при активном участии родителей на всех этапах.

3. Принцип сотрудничества между родителями и логопедом, родителями и детьми будет наиболее эффективно реализован, если он будет признавать в родителях не «объект своего воздействия», а равноправного партнёра по коррекционному процессу. Точно так же отношения между логопедом и ребёнком, родителями и ребёнком должны строиться по принципу личностно ориентированной педагогики.

4. Принцип учёта интересов или принцип решения задач через интерес означает поддержку заинтересованности родителей в сотрудничестве. [2]

Как считают Т.А.Бондаренко, Т.В.Москова, основными направлениями в работе логопеда с семьей детей с нарушением речи являются:

- изучение особенностей семейного воспитания ребёнка;
- разработка и реализация совместно с семьёй индивидуальных программ помощи ребёнку;
- просвещение родителей с целью расширения представлений об особенностях развития детей с нарушением речи и методам обучения коррекционно-развивающей работы с ними;
- разработка на дифференцированной основе системы взаимодействия с семьями детей с целью коррекции детско-родительских отношений.

А. А. Синько предлагает вести работу с родителями в двух основных направлениях:

Первое направление - информационное просвещение:

- знакомство с результатами психолого-педагогического, логопедического обследования;
- знакомство с возрастными особенностями нервно-психического развития, этапами становления детской речи;
- знакомство с методами коррекционно-развивающего воздействия.

Второе направление - обучающее просвещение:

- привлечение родителей к активному участию в коррекционном процессе по преодолению речевого дефекта у ребенка;
- обучение родителей приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком-логопатом;
- формирование у родителей и детей представления о готовности к обучению в школе. [1]

В логопедической науке выработаны наиболее эффективные формы организации коррекционно-педагогического процесса и сотрудничества логопеда с семьей [5-7]:

- коллективные формы взаимодействия;
- индивидуальные формы работы с семьёй;
- формы наглядно-информационного обеспечения.

Формы работы с семьей, представленные в таблице 1, были применены на базе МДОУ «Центр-детский сад № 390» г.Волгограда (РФ) и показали, что общие родительские собрания предполагают информирование родителей о задачах и содержании коррекционно-образовательной работы. Например, решение организационных вопросов, обмен опытом семейного воспитания. Особый интерес родителей и детей представляют родительские собрания в нетрадиционной форме.[2]



**Таблица 1 - формы организации работы с родителями**

Коллективные формы	Индивидуальные формы работы с семьёй	Формы наглядно информационного обеспечения
родительское собрание	анкетирование родителей	ведение индивидуальных тетрадей для домашних заданий
беседы с родителями	родительский час, пятиминутка	Информационные стенды, выставки книг
лекторий	посещение семьи ребёнка	буклеты и памятки для родителей
круглые столы, семинар-практикум	индивидуальные беседы и консультации	шкатулки для вопросов родителей
проведение праздников и досугов	индивидуальные микропрограммы помощи	медиаотека - мультимедийные материалы

А. А. Синько предлагает также использовать следующие формы:

- домашние игротеки;
- дни открытых дверей;
- консультации - практикумы;
- сочинения родителей;
- выпуск газет для родителей;
- выпуск журнала для родителей.[1]

Перечень наиболее продуктивных бесед в коллективной форме по типичным вопросам, интересующих родителей:

- «Психофизиологические особенности речевого развития детей»;
- «Основные направления коррекции общего недоразвития речи»;
- «Организация логопедической работы в логопедической группе»;
- «Причины речевых нарушений»;
- «Как помочь ребёнку при обучении чтению»;
- «Как подготовить руку ребёнка к письму».

В отдельных случаях немаловажно включать в работу с родителями коллективную консультативную помощь, наиболее актуальными темами которой являются:

- «Единство требований детского сада и семьи»;
- «Подготовка ребёнка к общению»;
- «Семейные фотографии развивают речь».

Формы организации работы с родителями могут быть различными, результат в первую очередь будет зависеть непосредственно от их заинтересованности, активности, компетентности в вопросах воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями. Осознанное включение родителей в коррекционный процесс значительно повысит эффективность работы логопеда.

Применение описанных в статье организационно-методических основ работы с родителями детей с нарушениями речи позволит обеспечить развитие партнёрства и сотрудничества всех участников коррекционного процесса, выработку навыков адекватного и равноправного общения, стимуляцию гармоничного развития личности и речи ребёнка. Кроме того, преодолеть многие внутриличностные конфликты и проблемы родителей, создать благоприятный психоэмоциональный климат в семье, сформировать полноценные детско-родительские отношения. [5]

1. Синько А. А. «Организация работы логопеда с семьёй в ДОУ».
2. Бондаренко Т.А., Москова Т.Б. «Опыт организации работы логопеда с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями речи».
3. Серебрякова Ю.И. «Планирование работы учителя-логопеда с родителями в подготовительной логопедической группе».
4. Чумакова М.А. «Взаимодействие учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями».
5. ----- Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. «Они ждут

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №3-4(30-31) 2012 ж.

нашей помощи» - М., 1991. - С. 105-116. -----98 -----

6. Ткачева В.В. «О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии» // Дефектология. -1998. -№ 4. -С. 3.

7. Крапивина Л.М. «Работа логопеда с родителями заикающихся детей преддошкольного возраста» // Дефектология. - 1998. —№4. — С. 80.

#### Түйін

Бұл мақалада білімнің арнайы ұйымдарындағы сөзді бұзылыстары бар балалардың ата-аналары бар жұмысының ұйымдастыру - әдістемелік негіздері елестеткен.

#### Summary

The paper presents the organizational and methodological framework of working with parents of children with speech disorders in special educational institutions.

Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №3-4(30-31) 2012 г.

#### **ХАБАРЛАМА ХРОНИКА**

**ПОЗДРАВЛЯЕМ ДОРОГУЮ ЖАМИЛЮ ИДРИСОВНУ С ЮБИЛЕЕМ!**



18 октября 1942 года в селе Галкино Павлодарской области родилась Аухадиева (ныне Намазбаева) Жамиля, которой судьбой было предначертано внести весомый вклад в развитие психологии и дефектологии.

В ее становлении как личности огромную роль сыграло обучение в лаборатории Л.С. Выготского. Вклад Ж.Намазбаевой в развитие психологической науки и практики высоко оценен международными организациями. Она является академиком 3 Международных Академий: Академии педагогических наук, Педагогических и социальных наук, МАНВШ, почетным профессором института Дифференциальной психологии Германии.

Первый декан психологического и дефектологического факультетов в КазНПУ им. Абая, открыта магистратура, первый в стране Специализированный совет по психологии. Автор теории комплексного подхода в исследовании личности, имеет научную школу, ее подготовлено 24 магистранта, 28 кандидатов, 4 доктора по психологии. Отличник образования Министерства просвещения КазССР, «Почетный работник образования РК», почетный знак «За заслуги в развитии науки РК», Государственный Грант «лучший преподаватель вуза». Соавтор 4 образовательных Гостандартов, автор 7 типовых учебных программ, 3 учебников, соавтор 11 учебных пособий, 4 монографий, 200 статей. Автор 3 Национальных докладов по психологической науке.

Личность и деятельность Намазбаевой Ж.И. пронизывают высокие чувство социальной ответственности, она авторитетна, уважаема среди студентов, коллег и многочисленных учеников.

В настоящее время Жамиля Идрисовна полна энергии и творческих идей и под ее руководством учениками в первом стране НИИ Психологии успешно разрабатываются актуальные практикоориентированные проблемы психологии.

Поздравляем дорогую ЖАМИЛЮ ИДРИСОВНУ

*с ЮБИЛЕЕМ!*  
*Желаем здоровья, счастья Вам, Вашим детям,*  
*близким и дорогим Вам людям, творческих*  
*успехов и долгих лет жизни!*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МƏЛІМЕТ СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРАХ

1. Намазбаева Ж.И. - директор НИИ Психологии, д.психол.н, профессор КазНПУ им. Абая
2. Сыздыкова Ж.Ж. - областной детский дом для детей с ограниченными возможностями развития г. Караганда
3. Мель С.М. - зам. директора по УВР Областного детского дома для детей с ограниченными возможностями развития г. Караганды
4. Махамбетова Ж.Д. - тьютор-дефектолог, №27 ЖББОМ, Караганды қаласы
5. **Смагулов\Т.С.** - дефектолог ОСИ] №27 г. Караганды
6. Мусеева Г.Н. - магистрант социальной адаптации и педагогической коррекции КарГУ имени академика Е.А. Букетова
7. Тебенова К.С. - д.м.н, зав. кафедрой социальной адаптации и педагогической коррекции, КарГУ имени академика Е.А. Букетова
8. Жансагимова С.Ж. - воспитатель областного детского дома «Кулыншак», г. Караганда
9. Калкабаева К.К. - воспитатель областного детского дома «Кулыншак», г. Караганда
- Ю.Чумакова О.Ф. - координатор Общественного объединения «Кредо», г. Караганда
11. Самигулина З.Р. - тьютор-дефектолог, ОСИИ №27, г. Караганда
12. Абдикаримова С.А. - тьютор-дефектолог №27 ЖББОМ, Караганды қаласы
13. Аймуханова А.Б. - тьютор-дефектолог №27 ЖББОМ, Караганды қаласы
14. Зарубаева Б.М. - Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қараганды мемлекеттік университетінің магистранты
15. Мунинова Л.Р. - д.п.н., профессор кафедры специальной педагогики Ташкентского государственного педагогического института имени Низами, Узбекистан
16. Шомахмудова Р. - к.п.н., проф. кафедры специальной педагогики Ташкентского государственного педагогического института имени Низами, Узбекистан
17. Нурмухамедова Л.Ш. - к.п.н., доц. декан деф. фак-та, Узбекистан
18. Кабулова Р. - снс УКРЦ, к.филол.н., Узбекистан
19. Тулягайова Д. - логопед реабилит. центра, г. Ташкент, Узбекистан
20. Джексенбаева К.О. - ст. преподаватель Шымкентского педагогического института
21. Өмірбекова Қ.Қ. - проф. кафедры специальной педагогики Каз НГГУ им. Абая
22. Досова Н. - магистрант отделения психологии, КазГосЖенПУ
23. Сарсенбаева А.А. - ҚазҚызМемПУ, «Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты
24. Каримова Р.Б. - д.психол.н., профессор КазНПУ им. Абая
25. Авдеева Р.А. - магистр дефектологии КазНПУ им. Абая
26. Г.Қазақбаева Г.Н. - преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая
27. Тукебаева С.А. - ст. преп. кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая
28. Аксакалова Ж.К. - к психол.н., ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая
29. Тулебиева Г.Н. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы
30. Ибратова Г.Б. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы
31. Пулатова С. - преп. каф. коррекционная педагогика ТГПУ
32. Липатова Н.Н. - студентка 3 курса отделения «Дефектология», ППФ, КазНПУ им. Абая
33. Дауткалиева П.Б. - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің психология-педагогика факультетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының магистрі
34. Садыкова Э.М. - Абай атындағы ҚазҰПУ-дегі психология-педагогика факультетінің білім беру психологиясы және әлеуметтік коммуникация кафедрасының магистрі
35. Нурланбекова Е.К. - п.г.к., доцент ҚазҚызМемПУ
36. Усманова Х.М. - преподаватель каф. коррекционной педагогики Ташкентского государственного педагогического института имени Низами, Узбекистан

37. Қазақбаева Г.И. - лаборант кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая —  
3\*4Алимжан А.С. - ст. лаборант кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая  
<39.Бисембаева А.М. - магистр дефектологии КазНПУ им. Абая  
40. Рахманова Л.Ә. - соискатель каф. коррекционной педагогики Ташкентского государственного педагогического института имени Низами, Узбекистан  
41. Яхьярова Т.М. - магистр дефектологии Каз НПУ им. Абая

- 101

#### **АВТОРЛАР НАЗАРЫНА!**

Хабаршының «Арнайы педагогика» сериясына қабылданатын мақаланың көлемі 4-5 бет немесе одан да көп.

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 түйіндеме-рі орыс және ағылшын тілдерінде);

Мақала мәтіні - Word-та, шрифті - Times New Roman, кегль -11, аралығы - 1, үстіңгі және астыңғы жақтары - 2 см, сол жағы - 2 см, оң жағы - 2. 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 күкүғын 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 университеті» ИЖҚРМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ1785600000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚАҚФ. Алматы қаласы БСК КСЖВКЗКХ.

Мақала мәтінін хабаршыға жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дис-кіді немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына электронды поштаға [kutzhah@rambler.ru](mailto:kutzhah@rambler.ru), [zhakanbaeva@bk.ru](mailto:zhakanbaeva@bk.ru) жіберу керек. Анықтама 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 - 11, интервал - 1, отступы сверху и снизу - 2 см, слева - 2 см, справа - 2 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

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», Ns3-4(30-31) 2012 г.*

«Оплата за публикацию в Вестнике серия «специальная педагогика» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ПИК KZ 17856000000086696 АГФ АО «Банк Центр Кредит» г. Алматы, БИК КСЖВКЗКХ.

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](mailto:kutzhan@rambler.ru), [zhakanbaeva@bk.ru](mailto:zhakanbaeva@bk.ru). Телефон для справок: 8(7272) 91-91-82 (деканат). ..... 102: .....

2. Фрейд З. *Психология бессознательного*. - Алматы, 1991.
3. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. -М., 1999.
4. Маслоу А. *Мотивация и личность*. - СПб., 1999.
5. Дробижева Л.М., Аклаев А.Р., Коротеева В.В., Солдатова Г. У. *Демократизация и образы национализма*. -М., 1996.-382 с.