



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

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы Серия «Специальная педагогика»  
№1-2 (32-33), 2013



Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті!

**ХАБАРШЫ**

«Арнайы педагогика» сериясы, №1-2 (32-33), 2013

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

Бас редактор  
*п.ғ.к., проф., Халықаралық педагогикалық ғылыми академиясының корр. мүшесі* Қ.Қ. ӨМІРБЕКОВА

Редакция алқасы: *п.ғ.д., проф.* В.В. Воронкова (Ресей),  
*п.ғ.д., проф.* В.В. Борякова (Ресей), *п.ғ.д., проф.* И.Карагъзов (Болгария), *п.ғ.д., проф.* Л.Р. Муминова (Өзбекстан), *психол.ғ.к., проф.* Н.В. Михайлова (Германия), *п.ғ.д., проф.* Р.А. Сулейменова, *м.ғ.д., проф.* А.А. Тайжан, *психол.ғ.д., проф.* Ж.И. Намазбаева, *п.ғ.д., проф. м.а.* З.А. Мовкебаева, *п.ғ.к., проф.* К.Б. Бектаева, *психол.ғ.к., доцент* А.Н. Аутаева, *психол.ғ.к.* Т.М. Шалгинбаев, *аға оқытушы* Ә.Ә. Даурамбекова (жауапты хатшы)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2013

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

Басуға 17.05.2013 кол қойылды. Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 22,5 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 126.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы

**М а з м и н ы С о д е р ж а н и е**

**МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)**

Абаева Ф.А., Оналбаева А. Церебральді паралич кезіндегі қосалқы бұзылыстардың сипаттамасы .....  
Абдрахманова Р.Б., Манауова Е.Н. Жеткіншектердің агрессивті мінез-құлықтарының пайда болуына ықпал ететін психологиялық факторлар .....  
Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасамының жағдайы (зерттеу нәтижелері) Шарабаева Н.В. Диагностическая компетенция учителя-логопеда Өмірбекова Қ.Қ., Калыбекова Н.К. Жалпы білім беру мектеп жағдайында дисграфиясы бар балалармен логопедиялық жұмыстың негізгі принциптері мен бағыттары .....  
Дербисалова Г.С., Ермағамбет А.Ы. Болашақ логопедтің кәсіби құзыреттіліктері .....  
Бектаева К.Б., Абиырова Ш.Е. Орташа зияты зақымдалған балалардың жазу мен оқу дағдыларын қалыптастыру жолдары...  
Бутабаева Л.А., Базылбекова Ж.О. Мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балаларды жаппай (глобальды) оқу дағдыларын қалыптастыру жолдары .....  
Мовкебаева З.А., Бейсенова А.Б. Кохлеарлы имплантанттары бар балалардың коммуникативті дағдыларын дамытудағы негізгі бағыттар .....

**АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Абаева Г.А. Современная система обучения лиц с ограниченными возможностями в Германии .....  
Искакова Х.Е., Байсултанова С.Ш. Қазіргі қоғамдағы ақпараттық мәдениет және оның компоненттері .....  
Оразаева Г.С., Абаева Г.А. Социальная медико-педагогическая коррекционная поддержка детей с ограниченными возможностями в Республике Казахстан на современном этапе .....  
Абишева М.Т. Планирование, моделирование и проектирование социально-педагогической деятельности .....  
Мукажанова Э.Т. Болашақ педагогтардың мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауға даярлығы .....  
Карменова А.С. Социальная компетентность педагога-дефектолога .....  
Kucharczyk I. Семейные отношения: маленький ребенок - родители.....  
Чулембаева А.Б. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларға түзете-педагогикалық көмек көрсетудің өзектілігі .....  
Аутаева А.Н., Макина Л.Х. Жоғары мектеп педагогының кәсіби құзыреттілігі .....  
Ибрагимова Қ.Қ., Өміржанова Г.Б., Ибраимова Ә.Б. Естімейтін балаларды өмірге бейімдеудегі сөйлеу тілінің маңызы Мовкебаева З.А. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан .....  
Мукажанова Э.Т., Ниязова Г. Қазіргі таңда қарттарға көмек көрсетуде әлеуметтік педагог мамандардың рөлі .....  
Мусина Ж.Е., Нургалиева Б.Дж. Мүмкіндігі шектеулі сөйлеу тілі бұзылған балалармен жұмыс жүргізетін педагог-дефектологтардың кәсіби құзыреттілігі .....  
Даурамбекова А.А. Мүмкіндігі шектеулі мектепке дейінгі жастағы балаларға әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету жүйесі .....  
Байтурсинова А.А. К вопросу о профессиональной деятельности учителя-дефектолога .....

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика», №1-2 (32-33), 2013

Периодичность - 4 номера в год Выходит с 2001 года.

Главный редактор  
к.п.н., проф., Член корр. международной академии наук педагогического образования К.К. ОМИРБЕКОВА

Редакционная коллегия: д.п.н., проф. В.В. Воронкова (Россия),

д.п.н., проф. Л.Б. Борякова (Россия), б. П.Н., проф. И.Карагъзов (Болгария), д.п.н., проф. Л.Р. Муминова (Узбекистан), к.психол.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. Мовкебаева, к.п.н., проф. К.Б. Бектаева, к.психол.н., доцент А.Н. Аутаева, к.психол.н. Т.М. Шалгинбаев, ст. преп. А.А. Даурамбекова (ответ, секретарь)

©Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2013

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

Подписано в печать 17.05.2013.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 22,5 уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 126.

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

Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета имени Абая

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ  
ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ  
ДЕТЕЙ С ОВ

Ахметова Г., Коржова Г.М. Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у детей с кохлеарной имплантацией, обучающихся в условиях инклюзивной

школы .....	85
Бутабаева Л.А. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамытудың психофизиологиялық негізі.....	88
Денисова И.А. Нетрадиционные практические приемы и средства предупреждения дизорфографии.....	g 1
Оразалиева М.А. Зияты бұзылған оқушыларға музыкалық тәрбие беру ерекшеліктері.....	95
Чулембаева А.Б. Есту қабілеті зақымдалған балаларға ерте жастан түзете-педагогикалық көмек керсету формалары .....	98
Рахимова М.М. Логопедиялық ырақгың балалардың сөйлеу тілін дамытудағы ролі.....	i o 1
Байдосова Д.К. Балалар тамақтануының гигиеналық негіздері....	] 04
Скакова Р.Ә. Рухани адамгершілік тәрбие беруде халық казынасының орны.....	i ю
Тулбегиева Г.Н. Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонетика-фонематикалық түсініктерін қалыптастыру .....	114
Ағыбаева С.Е., Жуматаева М.С. Өзін-өзі тану сабақтары арқылы мүмкіншілігі шектеулі оқушылардың есте сақтауын дамыту	118
Өмірбекова Қ.Қ., Абдуразакова Э.Қ. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың диалогтік сөйлеу тілін дамыту жолдары	120
Бектаева К.Б., Кульназарова Г.Т. Арнайы мектептегі сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруға студенттердің даярлығын қалыптастыру .....	124
Тыныбаева Л.М. Кіші мектеп жасындағы балалардың коммуникативті дағдыларын дамыту мәселелері .....	126
Мовкебаева З.А., Жакупова Д.С. Проблемы развития мелкой моторики у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	129

ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАНИЯ

Намазбаева Ж.И. Проблемы личностно-профессиональной подготовки современного педагога-дефектолога .....	133
Даурамбекова А.А. Есту қабілеті зақымдалған балалардың ойлау операциялары және олардың өзіндік ерекшеліктері	135
Махметова А.А., Капалова С.К. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың зиятының дамуын зерттеудің қазіргі жағдайы	138
Абдрахманов А.Э. Экспериментальное исследование девиантного поведения детей старшего подросткового возраста .....	140

## ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Жумабекова Э.Ж., Жунисканова З.Ж. Использование нетрадиционных уроков в обучении и воспитании детей с глубокими нарушениями зрения.....	
Жумадилова Б.Н. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в обучении слепых и слабовидящих учащихся	] 43
Щербина А.А., Ахметова А.К. Развитие профессиональной компетентности педагога-дефектолога .....	152
Салмабаева Ж.М. Жалпы сөйлеу дамуының тежелуін тузету жұмысында «Дэльфа-142.1» логопедиялық гренажерін пайдалану	155
Шнетова А.У., Нурахметов Р.Б. Формирование ключевых компетенций учащихся с нарушениями зрения с помощью информационных технологий .....	] 57
Азанова Л.Д., Гурьянова И.П. Самообразование учителя как один из путей развития профессиональной компетентности	]62
Злоказова И.А. Пути развития профессиональной компетенции учителя-дефектолога в условиях специального (коррекционного) учреждения.....	155
Осипова А.Ю. Роль информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания географии .....	] 69

## ХАБАРЛАМА ХРОНИКА

Поздравляем Омирбекову Кутжан Кудайбергеновну! .....	] 74
ГЛОССАРИЙ.....	179

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.

**Құрметті оқырмандар!**

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

Хабаршының бұл санында «Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жүргізетін педагог-дефектолог-тардың кәсіби құзыреттілігі» тақырыбына арналған ғылыми-тәжірибелік семинар материалдары қамтылған. Басылымға Қазақстанның, Өзбекстанның, Ресейдің, Польшаның арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың, психологтердің ғылыми мақалалары кеңінен қамтылып көрсетіледі.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

- Дамуында бұзылыстары бар балапарды зерттеу;
- Педагог-дефектологтардың кәсіби құзыреттілігін жоғарлату мәселелері;
- Арнайы білім беруді қажет ететін балаларды түзете-оқыту процесінде компьютерлік технологиялар мен оқыпудың техникалық құрапдарын пайдалану;
- Отбасылық тәрбиелеу мәселелері;
- Мүмкіндігі шектеулі балапарды оқыту және тәрбиелеуде дәстүрден тыс тәсілдерді қолдану;
- Инклюзивті білім беру;
- Ерте жаста коррекциялық көмек көрсету мәселелері т.б.

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

Құрметпен бас редактор:

п.ғ.к., профессор Өмірбекова Қ.Қ.

**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 научно-практического семинара по теме «Профессиональная компетентность педагогов-дефектологов, работающих с детьми с ограниченными возможностями». Сборник включает статьи практических работников специальных дошкольных и школьных образовательных организации, преподавателей высших учебных заведений, магистрантов, психологов Республики Казахстан, Узбекистана, России, Польши.

В рамках рубрики рассматриваются такие важные аспекты как:

- Изучение детей с различными отклонениями в развитии;
- Вопросы повышения профессиональной компетентности педагогов-дефектологов;
- Использование компьютерных технологий и технических средств в коррекционно-педагогической работе с детьми особыми образовательными потребностями;
- Вопросы семейного воспитания;
- Использование нетрадиционных приемов в обучении и воспитании детей с ОВ;
- Вопросы инклюзивного образования;
- Оказание коррекционной помощи детям раннего возраста и др.

Уважаемые коллеги, читатели!

Ждем ваших статей и пожеланий. Надеемся, Ваши научные статьи будут способствовать дальнейшему развитию теории и практики дефектологической науки в РК.

С уважением главный редактор:

К.П.Н., профессор Омирбекова К.К.

## **МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІБАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (ОВ)**

**ЦЕРЕБРАЛЬДІ ПАРАЛИЧ КЕЗШДЕГІ ҚОСАЛҚЫ БҰЗЫЛЫСТАРДЫҢ СИПАТТАМАСЫ**

*Ғ.А. Абаева - пед.г.к., доцент,*

*А.Оналбаева - I курс магистранты, Арнайы және элеуметтік педагогика кафедрасы, ҚазМемҚызПУ*

Соңғы жылдары церебральді паралич диагнозы қойылған балалардың саны едәуір өсуі байқалады. Өртүрлі авторлардың мәліметі бойынша Нэнси Р.Финни [1], Х.Рай, М.Скортен [2], Никитина М.Н. [3], Семенова К.Л. [4], Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В [5] т.б.) 1000 баланың ішінен 1,5-2,5 бала церебральді паралич деген диагнозы қойылады. Қазіргі таңдағы ғылыми зерттеулерде церебральді паралич - ортапқы жүйке жүйесінің зақымдауынан пайда болатыны дәлелденген. Оның эсерінен тірек- қимыл қозғалысының бұзылуы, сенсорлық, сөйлеу тілінің және танымдық сферапарының зақымдалуы көрініс табады. Сонымен қатар церебральді параличті бар балалардың бойында қосалқы кемістіктер жиі көрінеді. Оның ішінде: көру қабілетінің зақымдалуы - 25%; есту қабілетінің бұзылуы - 20%; зиятының жетіспеушілігі - 25%; психикалық дамуының тежелуі - 40% [4]. Демек, осы категориядағы балапар арнайы білім берудің сапасына тәуелді, бірақ ұзақ жылдар бойы арнайы педагогика сапасы бойынша осы мәселелерге тиісті көңіл бөлінбеген. Бұндай балалардың психологиялық функциясын, жас ерекшелігін және күрделі ауытқудың категориясына қарай жеке коррекциялық жұмысты жүргізуді қажет етеді.

Біздің елімізде де бұл өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Қазақстан Республикасында церебральді паралич диагнозымен шамасында 9000 бала тіркелген [6].

Ал енді церебральді параличтің анықтамасына тоқталсақ әр түрлі ғалымдардың пікірі бойынша «церебральді паралич» термині жеке организм дамуының әр түрлі кезеңдерінде мидың толық жетілмеуі және оның бұзылуының нәтижесінде дененің тұрақты қалпын сақтай алмауы мен нақты әрекеттерді орындауда қабілетсіздіктерімен сипатталады. Әлемдік әдебиеттерде ЦП-тің 20-дан аса классификация берілген. Кең таралған топтастырудың бірі Д.С. Футер және М.Б. Цукердің классификациялық элементтерінің негізінде К.А. Семенованың [4] классификациясы қолданылады. Олар ЦП-тің төмендегідей формасын ерекшелейді:

- кос гемиплегия;
- спастикалық диплегия;
- гемипаретикалық түрі;
- гиперкинетикалық түрі;
- атоникалық-астатикалық түрі;
- ЦП-ді параличтің араласқан түрі.

Церебральді параличтің басқа ауытқулықтарға қарағанда өз ерекшелігі бар. Баланың жүйке жүйесі жалпы органикалық түрінде зақымдалған себебінен, тек қимыл-қозғалысының зақымдалуымен шектелмей көптеген қосымша ауытқулықтар байқалуы мүмкін: сенсорлық, танымдық аясында. Әлемдік педагогикалық тәжірибелердің зерттеулерінде церебральді параличпен ұштасатын бірнеше ауытқу мен дамуында күрделі кемістігі бар балалардың даму ерекшеліктері туралы мәліметті үнемі толықтырып, олардың әлеуметтік оңалтуын мүмкіндіктеріне жаңа көзқараспен толықтырылып, олардың білім алуы мен тәрбиеленуі мазмұнын жаңа әлеуметтік-экономикалық шарттарда жетілдіру үдерісінде.

Ұсынғап мақаланың мақсаты - церебральді паралич кезеңіндегі күрделі ауытқулардың мәнін ашу.

Әрбір балада танымдық қызметтің даму екіпіндері едәуір өзді ереді. Церебральді паралич кезеңінде әр түрлі анализатор жүйелерінің үйлес қызметінің бұзушылығы байқалады. Церебральді паралич кезеңінде бұлшық еттік - буынның сезімі, қору, есту патологиясы жиі кездеседі, ол бабалардың зияткерлік қызметін және ғаным көлемін қабылдауға шектеушіліктің уындаатады. Енді церебральді параличтегі кездесетін қосалқы бұзылыстардың сипатына қысқаша тоқталайық.

### **1. Церебральді параличтегі көру қабілетінің зақымдануы**

Аталған категориядағы балаларда әр түрлі көру қабілетінің бұзылыстары байқалады. Және де осы балаларда керу қабілетінің зақымдауы өзгеше болады: тек көз өткірлігінің төмендеуімен шектелмей, көру аймағының бұзылыстары, көру арқышы қабылдауының зақымдануы көрініс табады. Мысалы: К.А. Семенова атоникалық-астатикалық формасымен бірге спастикалық диплегиясы және екі жақты гемиплегиясы бар балада жеке қозғалыстардың бұрмаланған қабылдауы байқалады деп айтқан: түзу қозғалыстағы саусақты дөңгелек қозғалысы сияқты сезе алады.

Хандерсоның мәліметті бойынша церебральді паралич балалардың 8% - көзі көрмейтіндер, 6% - нашар көретіндер. Сонымен қатар нистагм (13%), көру жүйкесінің атрофиясы (9%), кез өткірлігінің төмендеуі (32-51%), көзді қозғалту аппаратының функциясының бұзылыстары (50-70%), (көз алдында, көз аясында болу) көзқарастың шектеуі (25,5-40,5%), сонымен бірге қарау және бақылауды бекітудің бұзылыстары байқалады. Көру патологиясының бар болуы кез келген ықыластың қалыптасуына едәуір ықпал етеді. Кейде бала максатқа бағытталған қарапайым әрекеттерді орындауға шабығы болмайды. Бұл белсенді ықыластың әлсіздігінен көрнеді. Белсенді ықыластың бұзушылықтарынан кез келген ақпаратты қабылдауда және өңдеуде танымдық сфераның бастапқы кезеңі зақымдалады. Едәуір кешірек (4-8 айдан кейін) көздің шоғырлануы пайда болады. Ол көздің бұлшық етіндегі тониялық рефлексстерінің қылилық- пен немесе көздің ойнақшумен (нистагм) ықпал жасайтын патологиялық ерекшеліктері бейнеленеді. Көзді қозғалту анализатор функциясының бұзылысының эсерінен көру арқылы бақылауы кешірек қалып- тасады және үзінділікпен, секіріс тәрізділікпен және көзқарастың шектеуімен бейнеленеді.

Қозғағыш функциялардың, сонымен бірге көздің бұлшық еттік аппаратының зақымдалуы қол және көздің үйлесімді қозғалыстарын бұзады. Кейбір балаларда көз қозғау реакциясы рефлексорлық түрде болады, ол тәжірибеде баланың моторлы және психикалық қызметін іске қоспайды. Олардың көру - моторикасының үйлесімі бұзылғандықтан балалар өз қозғалыстарын көздерімен қадағалай алмайды. Сондықтан пәндік қызметтің дамытуына, кеңістіктік туралы мағлұмат алуға, көрнекі-әсерлі ойлауға, сонымен қатар болашақта оқу дағдыларын меңгеруге, барлық танымдық қызметтің дамуына, өзіне қызмет көрсетудің дағдыларын ондіруге кедергі келтіріп, кешеулетеді (көзқарастың бірлігін және қабылдауды құрастыруында негативті бейнені эсердің өрісі). Көру - моторикасының үйлесімділігі церебральді паралич! бар балаларда 4 жастан бастап қалыптасады.

Церебральді параличті бар балалар күрделендірілген нұсқадағы заттық суреттерді көру арқылы танып (гнозис), қабылдауда қиындықтар туындайды (сызып тасталған, бір-біріне салынған тағы басқалар). Құрама фигураларды қабылдауларында қиындықтар байқалады (мысалы, қоян және үйрек). Кейбір балаларда көру арқылы қабылдаған алдыңғы суреттер ұзақ сақталынғандықтан ары қарай қабылдауға кедергі келтіреді. Суреттерді қабылдауда айқындылық болмайды: балалар таныс заты бар бірде суретті әрқалай «тани» алады. Көбі керек суреттерді таба алмайды және тани алмайды, керек бөлшекті суреттен немесе табиғи ортадан таба аламайды. Бұл сюжетті суреттердің мәнін ұғынуына қақпалайды. Цифрлар және әріптерді жазуда қиыншылықтар пайда болады: бала аударылған суреттерде немесе дәптер торша- ларында нашар бағдарланады. Әріптердің график түрінде орнын толтырудың қиындықтары тек оптика - кеңістіктің бұзушылығымен ғана емес сонымен бірге неврологиялық эсер етулермен байланысты (атаксия, парез, гиперкинез және т.б). Есептік ауытқуда - сандарды қабылдауда, цифрлардың график түрінде суреті біліп, заттарды санауда және оларды өрнектеуде қиындықтар туындайды. Кейде, ішкі қылилықтың себебінен көру аймағы шектеледі. Мысалы, баланың сол көзінің қозғалыс аппараты түбегейлі бұзылуы- нан сол жақ көз аяққа басуға істеп шығара алады. Сурет салу және жазу кезеңінде бала тек қана парактын оң жағын қолданады, құрастыруда - сол жағына фигураны оюды аяқтамайды, суреттерді қарау барысында - да - суреттің тек қана оң жағын көреді. Дәл сондай зақымдаулар оқу барысында кәрініс табады.

Нистагм кезеңінде бала зат туралы бүтіндік оптикалық түсінікті қалыптастыра алмайды. Бейнелерді қабылдау нақты емес, бұрмаланған және үзінді «бөлшек-бөлшек» түрде.

## **2. Церебральді паралич және есту қабілетінің зақымдалуы**

Зерттеушілер есту қабілетінің 6-23%-ке, гиперкинетикалық формасы бар балаларда - 60%-ке төменде- тулерін белгіледі.

Церебральді параличті бар балапарда есту арқылы бағдарлау реакцияларының өзгешіліктері орын алады. Мысалы, дыбыстық қоздырғыш жалпы қозғалыстардың тежелуіне әкелуі мүмкін. Сонымен қатар бағыттаушы реакцияның қимыл-қозғалыс компоненті болмайды, яғни жарыққа немесе дыбысқа бастың бұрмауы. Кейбір балаларда бағытталудың орнына қорғаныштық реакциялар пайда болады: селк ете түсу, жылау, қорқу.

Кез келген есту қабілетінің зақымдалуы сойлеу тілінің дамуын тежейді. Оған қоса дыбыстарды айту бұзылыстары байқалады. Бұл жағдайда сақталған томен жиілікпен жоғары жиілікті тондарға дыбыстың төмендетуі тән.

Бала жоғарғы жиіліктегі дыбыстарды естімейді (к, с, ф, ш, в, т, п) және оларды айтуда киналады (соз- дерде олар откізеді немесе басқа дыбыстармен алмастырады). Көп балаларда ұқсас дыбыстарды (ба-па, ва-фа) ажырата алмауы дыбыстардың дифференциалдау бұзылысы мен фонематикалық қабылдауының нашар дамуынан көрінеді. Кейбір жағдайларда есту қабілетінің төмендетулері болмаған жағдайда оның орнына есту жады мен есту арқылы қабылдауындағы кемшілік болуы мүмкін. Дыбыстық қоздырғыштар-

ға үлкен сезгіштік танытады (балалар кез келген күтпеген жайттарға, дыбыстарға селк ете түсіп, жыпы- лықпайды), бірақ дифференциалданған дыбыстық қоздырғыштарының қабылдауы жеткіліксіз болады.

### **3. Церебральді паралич және психикалық дамудың тежелуі (ПДТ)**

Церебральді паралич бар балалардың аномалиялы даму түрлерінің арасында жиірек кездесетін дамуының тежелуі бойынша психикалық инфантилизмнің түрі 50-60%-ке дейін кездеседі. Психикалық инфантилизмнің негізінде дисгармониялық зияткерлігі жетілген және эмоционалдық-еріктік саласының соңғы кезеңінде жетілмеуі жатады. Инфантилизм кезеңдегі психикалық даму жеке психикалық функция- лардың бір қалыпты дамуымен сипатталады. Церебральді паралич бар балалар дамуының тежелуі - қоршаған орта заттары мен құбылыстардың арасындағы ұқсастық пен айырмашылықты, заттардың арасындағы себептік-тергеулік байланыстарды қиындықпен орнатып, ажырата алуымен айқындалады. Заттардың классификациясын қағидасына сәйкес нақты ситуациялы байланыстарда өткізеді. Жалпылауыш ұғымдар мен формаларды құрастыруында тежелу байқалады (заттарды топтастыру, артықтөртіншіні ерекшелеу, қарапайым әңгіменің мазмұнын ұғыну және т.б.). Логикалық ойлаудағы дамудың тежелуі әдетте танымдық мүдделердің ұйымдастырудың төменгі деңгейімен, ойын мотивтерінің басымдылығы- мен байланысты. Абстрактілі ойлаудың нашар дамуы ең алдымен есептеуді меңгеруінде айқындалады.

3. С. Калижнюктің [7] зерттеулері бойынша психикалық дамудың тежелуі екінші себептерімен шартталғандықтан, олар жиі екі сипатта болады: сенсомотордың жеткіліксіздігі мен қимылсыздық салдарынан онашалауға мәжбүрленуі. Дегенімен дер кезінде және дұрыс ұйымдастырылған түзету - педагогикалық көмек, церебральді паралич бар балалардың ақыл-ойын дамытудағы қолайлы динамикасы байқапды.

### **4. Церебральді паралич және зиятының жетіспеушілігі**

Церебральді паралич кезеңінде ақыл-ойдың ауытқудың болу мүмкіндігі сөзсіз: зияткерлік дамытудың төменгі деңгейінен бастап ақыл-ой дәрежелерінің ең ауыр деңгейіне дейін жетеді. Фелпстің пікірі бойынша [8] балалардың 30%-тің зиятының жетіспеушілігі байқалады, ал керісінше олигофренияда 25%-ті церебральді паралич бар балалар.

Церебральді параличтің ақыл-ой кемістігімен ұштасуының себебі - ерте кезеңінен бастап жалпы ми жүйелерінің нашар дамуы мен тоталды жетілмеуі. Бұл формадағы алғашқы дамудың ауытқуларның бірі ойлау қызметінің жоғарғы формасы - абстрактілі ойлаудың жетілмеуі болып табылады. Оған тән: тепе- теңдік сақтамайды; мәліметтердің тапшылығы; өзіндік дамудың үзік «қуыстардың» болуы; қабылдау әдістерінің қалыптаспауы; әлеуметтік жағынан жетілмеуі. Бұдан басқа, коррекциялық көмектің жоқтығы балалардың даму аймағының өресіздігіне, қарқынды дамуына шек қояды.

Сонымен, церебральді паралич кезеңіндегі балалардың кешенді ауытқулары психолого-педагогика- лық, клиникалық қатынастары жағынан біртекті емес. Церебральді паралич бар балалардың қимыл- қозғалысындағы ауытқу деңгейіне қарамастан есту және көру қабілетінде де, зиятының ауытқушылығы да болуы мүмкін. Церебральді паралич кезеңіндегі ауытқулардың құрылымы барлық категориядағы балаларға тән өзгеше ерекшеліктер болады. Оларға мыналар жатады:

- Жеке психикалық функциялардың ауытқулары тепе-теңсіздігімен, дисгармониямен сипатталады. Бұл ерекшелік церебральді параличтің ерте даму кезеңіндегі мидың зақымдануымен байланысты.
- Организмнің әлсізденуіне әсер етуі көрсетілген - ол тез шаршағыштық, барлық психикалық процесс- тердің әлсіреуі, сонымен бірге орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануымен байланысты.
- Қоршаған орта туралы мәліметтері мен білім қорының аздығы. Церебральді паралич бар балалар қоршаған ортаның болмысы мен әлеуметтік саланың көп құбылыстарын білмейді, олар тек өз тәжірибе- сіндегі болған мағлұматтарды жиірек қолданады.
- Зейін қояудың жеткіліксіздігі, қабылдаудың баяулығы, механикалық жадының көлемі жағынан төмендеуі, қызметтің басқа түрлеріне қиындықпен көшуі атап көрсетіледі. Балалардың көбі төмендетіл- ген танымдық белсенділігімен ерекшеленеді, ол бапаның қызығушылығының төмендігінен, қадағалау- шылығының нашарлығынан, психикалық процесстердің баяулығынан байқапды. Зияткерлік тапсырма- ларды орындау барысында тез қажуы, жұмысқа қабілетсіздігі церебральдық синдроммен байланысты. Сонымен бірге әдетте нысананы көздейтін қызметі зақымдалады.
- Церебральді паралич бар балаларға ерік-жігер саласының түрлі ауытқулары тән. Бір балада - ол жоғарғы қызу қозғалыспен, тітіркендіргіштікпен, қозғалыстың тежелгіш түрлерінде байқатса, ал екінші балада - тежеулік, ұялшақтық, қорқақтық түрінде айқындалады. Көңіл-күйдегі қобалжуға әуестену жиі қызу реакциялардың селкостығымен ұштасады. Баланың қажуы және жаңа жағдайда бағдарлануда көтеріңкі қызу қозғалыс жылдаулықпен, қыңырлықпен, наразылықтың реакциясымен ұштасады. Бірақ өзінің күйіне сын айтушылардың аздығынан, кейбір уақытта қуанышты, көңіл қошты, көтеріңкі көңіл- күйде болады.



1. Финни Н.Р. Ребенок с церебральным параличом. Помощь. Уход. Развитие: книга для родителей / Под ред. Ключковой Е.В. - М., 2009.
2. Дети с острым церебральным параличом / Под ред. Х.Рай, М.Скортен. - М., 1990.
3. Никитина М.Н. Детский церебральный паралич. - М., 1979.
4. Семенова К. А., Танюкина Э.И., Шестаков В.П. и др. Комплексная реабилитация детей с ДЦП / Методические рекомендации. -М.-СПб., 1998.
5. Бадалян И.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детский церебральный паралич. - Киев, 1988.
6. Булекбаева Ш.А. Современные методы в комплексной реабилитации детского церебрального паралича / Руководство для врачей. - Астана, 2008.
7. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. - СПб., 2001.

Резюме

В данной статье рассматриваются распространенность и характер сопутствующих нарушений при детском церебральном параличе.

Resume

This article describes the prevalence and nature of underlying cerebral palsy.

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ АГРЕССИВТІМШЕЗ-ҚҰЛЫҚТАРЫНЫҢ ПАЙДА БОЛУЫНА ЫҚПАЛ ЕТЕТІН  
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАР

Р.Б. Абдрахманова - доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ,  
Е.Н. Манауова - I курс магистранты

Адамның туш ға болып қалыптасуы қоғам дамуының кез келген кезеңіндегі өзекті мәселе. Оның үйлесімді дамуының қажетті шарты адамгершілік сана, сезім және мінез-құлық жиынтығын көрсететін рухани-адамгершілік тәрбие болып табылады.

Қоғамның білімді және тәрбиелі адамға сұранысы қазіргі білім беру жүйесінде өзінің мінез-құлқы мен іс-әрекетінде гуманистік құндылықтарды пайымдайтын ізгі, интеллектуалды әлеуеті дамыған, патриот тұлғаны қалыптастыру міндетіне бағдарлайды.

XXI ғасырда адамзат ғылыми-техникалық жетістіктерге ие болғаны баршамызға белгілі. Бірақ осындай жетістіктерге қарамастан, қоғамда жағымсыз құбылыстар да жиілеп барады. Соның ішінде, дүниежүзілік дағдарыс көріністері ретінде ішімдікке, нашарлыққа, токсикоманияға салынып кеткен жеткіншектердің көбеюін, жеткіншектер қылмысын, жеткіншектердің өзіне-өзі қол жұмсауын ерекше атап өтуге болады. Көптеген жағдайларда адамгершіліктің жетіспеушілігі, жеткіншектер арасында жалпы адами әдеп негіздерінің әлсізденуі, қызбалық, ашуланшақтық, қатыгездік, кек сақтаушылық, жағымпаздық, өркөкіректік т.б. жағымсыз қасиеттер әр түрлі деңгейдегі шиеленіс туындауының негізгі себептері болуда. Сонымен бірге *элеуметтік фрустрация* да жиі байқалады, ол адамдардың болашақтың белгісіздігіне аландаушылығы, мақсатқа жете алмауындағы торығып күйзелуі, жеке тұлғаның өзін дәрменсіз, ешкімге қажетсіз сезінуі, балалар мен ересектердің элеуметтік қорғаныссыздығынан абыржуы, уайымға салыну сияқты психологиялық жағдайы.

Міне осындай жағдайлар *агрессивтілікке* алып келіп, қоғамда жетістіктерге жету күресінің құралы ретінде агрессивтілік ашық және жасырын формада қолданылуы сирек емес.

*Агрессивті мінез-құлық* - қоғамдағы қалыптасқан нормалар мен ережелерге қарсы, басқаға кедергі келтіру мақсатына бағытталған деструктивті мінез-құлық. *Агрессия* - бұл адамның физикалық және сөздік (вербалды) формадағы арнайы әрекеті. *Агрессивтілік* - адамның тұрақты қасиеті ретінде агрессивті мінез-құлыққа дайындығы.

Сондықтан бүгінгі таңда *агрессия* өзекті мәселеге айналууда. Соңғы уақытта жеткіншектердің ауытқушылық мінез-құлқы ретіндегі қатыгездік, агрессиялық, жағымсыздық, асоциалды мінез-құлықтарының жиі байқалуы бұл мәселені тереңірек зерттеуді талап етеді. Осындай ауытқушылық мінез-құлықтың дамуына ықпал ететін факторларды зерттеу психология ғылымының негізгі мәселесінің біріне саналады.

Агрессиялық мінез-құлық табиғаты біршама зерттелді. Агрессияны зерттеу тәсілінің әдебиеттердегі алуан түрлілігі бұл құбылысты және оның пайда болуына ықпал ететін факторларды, сонымен қатар адамның агрессивті мінез-құлқының құрылымы мен сипатын әр түрлі тұрғыдан қарастыруға мүмкіндік береді.

А.Адлер [1] агрессивті мінез-құлықты қол жетімді тұрғыдан бақылауды қарастырса, Л.Берковиц мақсатты ұстаным, У.Мак-Дауголл агрессияны деңгей бойынша ұйымдастыруға назар аударады, Н.Миллер басқа адамға қатынастағы агрессивті әрекеттің бағыттылығын сипаттайды, Э.Фромм [2] агрессияның функциясын, А.Басс бақыланған аспекті тұрғысынан агрессивті мінез-құлыққатолық сипаттама береді. 8 \_\_\_\_\_

Эр зерттеуші агрессивті мінез-құлықты зерттеуде ескерілетін бұл құбылыстың өмірдегі кездесетін белгілі бір жақтарын ашып көрсеткен.

Теориялық бағыттарды осылай жүйелеу концептуалды талаптарды талдап қорытындылау тұрғысынан агрессивті мінез-құлықтың құрылымын оның әрбір элементін қарастыру арқылы сипаттауға мүмкіндік береді.

Құрылым жүйенің әрбір элементтері арасындағы тұрақты байланыстың бірлігі ретінде қатысатын құрылыс және ішкі формаларды ұйымдастыру. Құрылымдық элемент агрессияның сыртқы (мінез-құлық-тық) және ішкі (психологиялық) құрауыштары болып табылады.

*Агрессияның сыртқы құрауышына* агрессияның формасы, агрессиялық әрекеттің бағыттылығы, оның көріну жиілігі мен деңгейі жатады. *Агрессияның ішкі құрауышы* агрессивті мінез-құлықты тудыратын әрі оған итермелейтін, оны күшейтетін және қолдайтын тұлғалық және жеке психологиялық факторлардың жиынтығын көрсетеді.

Теориялық және эмпирикалық зерттеулерді талдау агрессияның детерминациясы мәселесін шешудің бірқатар тәсілдерін беліп көрсетуге мүмкіндік берді:

- инстинкт теориясы (З.Фрейд, К.Лоренц) [3];
- агрессияның фрустрация теориясы (Дж. Доллард) [4];
- агрессияның танымдық теориясы (З.Берковиц);
- әлеуметтік үйрету теориясы (А.Бандура) [5];
- мотивациялық теория (S.Feshbach, Н-Ж Kornadt, D.Olweus).

Жоғарыдағы ғалымдар өз зерттеулерінде мінез-құлықтағы әлеуметтік ауытқушылыққа себепші болатын индивидтік, жеке-даралық, әлеуметтік-психологиялық және психологиялық-педагогикалық факторларды жүйелі талдау жүргізеді.

Агрессияның табиғатын зерттеудің қазіргі заманғы теорияларында агрессивті мінез-құлық детерминанты ретінде қатысатын адамның тұлғалық ерекшеліктеріне баса назар аударылады. Бұл агрессиялық мінез-құлық құбылысын зерттеудің жаңа мүмкіндіктерін ашады және ол туралы білімді кеңейтеді, мұнда тұлғаның жеке дара және психологиялық қасиеттеріне ерекше назар аударылады (Массен П., Конджер Дне., Каган Дж., Хьюстон А.) [6].

Сондықтан әдебиеттерді талдау психология ғылымында агрессия детерминанты және агрессивті мінез-құлық формасын бақылау мәселесін екі тұрғыдан қарастырады ден тұжырымдауға мүмкіндік берді. *Бір жағынан*, агрессия сыртқы факторлар арқылы анықталса, *екіншіден*, ол әлеуметтену үрдісінде қалыптасады және тұлғаның ішкі қасиеттерімен негізделеді.

Бұл ресей психологтарының (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн [7]) агрессивті мінез-құлықтың детерминациясындағы ішкі және сыртқы факторлардың арақатынасы турапы көзқарастарымен үндеседі.

Мінез-құлықтың агрессивті формасын көрсететін сыртқы факторларға орта және жағдаяттар жатады, ал ішкі факторларына танымдық, эмоционалдық және мінез-құлықтық (өзін-өзі реттейтін) аспектілерді енгізетін өзара байланысты, өзара дәлелденген тұлғалық және жеке-психологиялық ерекшеліктер жатады. Олардың жиынтығы агрессивті мінез-құлықтың компонентті құрамы мен оны ұстап тұратын механизмдерден тұрады.

Жеткіншектердің агрессивті мінез-құлық ерекшеліктерін ресей және шетел ғалымдары (Т.С. Васильева, НА. Дубинко, О.В. Жилина, О.Н. Истратова, П.А. Ковалев, И.С. Кон, Н.Г. Самсонова, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шариков, F.L. Goodenough, L.Kemmler [8]) зерттеді.

Әлеуметтену үрдісінде агрессивті мінез-құлықтың құрылымында өзгерістер болады. Жасына қарай жеткіншектер агрессияның физикалық формасынан жанама, сөздік (вербалды) және негативті формасына өте отырып, әлеуметтенудің тәсілдерін көрсетуді үйренеді. Бұл интериоризация механизмнің мүмкін құралы болып, өскен сайын өзінің мінез-құлқын басқару тәсілін де меңгереді.

Жеткіншектегі агрессиялық және агрессивті емес мінез-құлық моделі әлеуметтену үдерісінің тікелей көрінісі болады. Мінез-құлықтың ауытқушылығы немесе әлеуметтік дезадаптация әлеуметтік мақұлдамаушы мінез-құлық формасының туындауынан көрінеді.

Сондықтан агрессияның пайда болуы мен көрінуінің *сезімтал (сенситивті) кезеңі* жеткіншектік кезең болып табылады. Ол бірқатар себептермен дәлелденеді. *Біріншіден*, бұл жаста осы мінез-құлық формасының пайда болуына ықпал ететін тұлғаның тұрақты қасиеті қалыптасқан және жеткілікті болады. *Екіншіден*, жеткіншектік кезеңге эмоционалды сезімталдық пен қызбалық тән, ол импульсивті әрекеттің, соның ішінде агрессивті әрекеттің сипатын көрсетуге себепші болады. *Үшіншіден*, осы жастық кезең сыртқы детерминация түріндегі агрессивті мінез-құлық моделі ретінде құрдастары арасында белсенділіктің табысты формасы әрі жоғары маңызға ие болады. Бұл факторлар жиынтығы жеткіншектер арасында агрессивті мінез-құлықтың пайда болуына және оны қолдауға ықпал етеді.

Мінез-құлықтың ауытқушылық формасының пайда болуында нервтік-психикалық факторлардың, нерв жүйесі дамуының аномалиясының ерекше маңызды екендігін ғалымдар (В.В. Лебединский [8] және т.б.) өз зерттеулерінде жан-жақты қарастырады.

Осы мәселелер төңірегінде шетел зерттеушілері бала агрессиясы мен отбасындағы тәрбие стилінің арасындағы тікелей байланысты тапқан. Агрессивті мінез-құлық формасының детерминациясы ретінде әлеуметтік сипат себептері, онда негізгі рөлді атқаратын фактор ретінде отбасын қарастырған. Нормативті формадағы жеткіншектер агрессияны жанама және негативті жасырын формалар арқылы көрсетеді.

Американ зерттеушілері А.Бандура мен Р.Уолтерс өз баласының агрессиялы әрекетіне аса көңіл бөлмейтін, тіпті қостауға бейім ананың баласы тағы да агрессиялы бола түсетіндігін көрсетеді [8].

Гуманистік бағыттағы ғалымдар Э.Эриксон [8] және т.б. агрессия мен зорлықты өзінің негізгі жағдайымен байланыстыра зерттеп түсіндіреді.

Қорыта келгенде, агрессивті мінез-құлықтың қалыптасуы көптеген факторлар қатысатын күрделі үдеріс. Бұл мәселені зерттеген ғалымдар агрессивті мінез-құлықтың пайда болу факторларын түрліше түсіндіреді. Жоғарыда айтылғандай ішкі және сыртқы факторлар деп бөлсе, *екіншілері* оларды бөлмей, жанұяда берекенің болмауы; ата-ананың «ерекше» қамқорлығы; тәрбие берудегі кемшіліктер; өмірде кездесетін қиыншылықтар мен күйзелістерді жеңе алмау; өмірлік дағдының болмауы, айналысындағы адамдармен, құрбыларымен жарасымды қатынасқа түсе алмауы; сырттан келген қысымға төтеп бере алмау, өз бетінше шешім қабылдай алмау, сынаушылық ойды дамыта алмау; психобелсенді заттарды жиі пайдалануы; агрессиялық жарнаманың ықпалды болуы; мектептерде психологиялық көмек көрсету қызметінің нашар дамуы; балалар мен жасөспірімдердің бос уақытының мәселелері деп жинақтап көрсетеді.

*Үшіншілері* төмендегі факторларға бөліп қарастырады:

- биологиялық факторлар - баланың әлеуметтік бейімделуіне кедергі жасайтын *фгвиологиялық және анатомиялық, психофизиологиялық* жағымсыз ерекшеліктер;

- психологиялық факторлар - бұған психопатологиялар мен мінездегі кейбір қасиеттердің басым болуы және т.б. жатады. Бұл ауытқушылықтар жүйелік-психикалық ауруларда, психопатияда, неврастенияда көрінеді;

- әлеуметтік-педагогикалық факторлар - мектептік, отбасылық, қоғамдық тәрбиедегі кемшіліктердің нәтижесінде баланың оқудағы үлгермеушілігіне байланысты туындайтын жағдайлар;

- моральдық-этикалық факторлар - қазіргі қоғамның адамгершілік қасиеттерінің деңгейі төмен болуы, рухани құндылықтардың бұзылуы.

Демек агрессивті мінез-құлықты түзету күрделі әрі қиын әрі ұзақ үдеріс, онда шыдамдылық пен белсенділік, белгілі қағидалар басшылыққа алынуы қажет.

1. *Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы*. - Астана, 2010 ж. 7 желтоқсан,

2. *Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика /Жаты редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын - Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. - 482 б.*

3. *Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности*. - М., 1994. - 78 с.

4. *Бирюшев Р.Р. Психология агрессивности и делинквентности*. — Из-во. Кокшетауского ун-та. 2003.

5. *Күлсімбаева Г. Жеткіншектердегі агрессия мәселесі // Вестник КазНПУ им. аль Фараби, серия психология и социология*. -Алматы, 2003.

6. *Аймауытов Ж. Бес томдық шығармалар жинағы 4 том. Психология /ред. алқасы С.Қирабаев, М.Базарбаев т.б.* - Алматы: Ғылым, 1998. - 448 б.

7. *Бирюшев Р.Р. Психология агрессивности и делинквентности*. - Из-во. Кокшетауского ун-та. 2003.

#### Резюме

В данной статье раскрываются влияние психологических факторов на возникновение агрессивного поведения подростков. Даются анализ работ ученых по исследуемой теме, а также определения терминов как «агрессия», «агрессивное поведение», «агрессивность».

#### Resume

In this article influence of psychological factors on emergence of aggressive behavior of teenagers reveals. Definitions of terms as "aggression", "aggressive behavior", "aggression" are given the analysis of works of scientists on a studied subject, and also.

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМАҒАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗЖАСАМЫНЫҢ  
ЖАҒДАЙЫ (ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ)

Г.Б. Ибатова - аға оқытушы, «Арнайы педагогика» кафедрасы,  
Абай атындағы ҚазҰПУ, ҚазМҚПУ 2 курс магистранты

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған (ЖСТД) қазақ тілді мектепке дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту қазіргі кездегі логопедияның өзекті де, күрделі мәселелерінің бірі болып табылады. Ондай балалармен түзету-педагогикалық жұмысты тиімді, ұтымды ұйымдастыру қазақ тілінің грамматикалық ерекшелікте- рін ескере отырып, жүйеленген жұмыс мазмұнын және тәсілдерін анықтаумен тығыз байланысты. Өкінішке орай, осы уақытқа дейін ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің, атап айтсақ, грамматикалық жағын анықтауға бағытталған арнайы зерттеулер Қазақстанда жеткіліксіз, жоқтың қасы десек те болады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларының қалыптасуының ерекшеліктерін анықтау мақсатымен арнайы зерттеу ұйымдастырылды. Зерттеуге барлығы 100 бала қатысты. Оның ішінде сөйлеу тілі қалыпты дамымаған 50 бала, сөйлеу тілі қалыпты дамыған 50 бала.

ЖСТД үшінші деңгейіндегі балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру 5 тапсырмадан құрылған 2 сериядан тұрады. Тапсырмаларды құру барысында біз балалардың жас ерекшеліктеріне, сөйлеу тіл мүмкіндіктеріне, тапсырмаларды қалай түсінетініне, белсенді және енжар сөз қорының қалпына назар аудардық. (әдістеме толық әдебиетте көрсетілген Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы, 2013 ж. №3-4 сипатталған).

Анықтауыш зерттеудің бірінші сериясындағы тапсырмалардың бағыты: зат есімдердің сөзжасамдық аффикстерін бөлу (затты немесе іс-әрекеті бойынша атау, мамандығы, іс-әрекеті бойынша зат есім негізі- нен *-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 экспрес- сияны білдіру жұрнағы *-шік, -шіа, -ше*.

Екінші сериядағы тапсырмалар ауызша, көрнекіліксіз берілді. Эксперименттің екінші сериясы балалардың бастапқы формасынан туынды сөздерді жасау мүмкіндіктерін айқындауға бағытталды. Бұл сериядағы лексикалық материал балаларды жұрнақтар арқылы зат есімдер жасауға бағыттайтындей тапсырмалардан құрылды.

Сөзжасам дағдыларын тексеру бойынша анықтауыш зерттеу кезінде жинақтаған мағлұматтарды келесі жүйе бойынша талдадық. Балалардың берілген тапсырмадағы он сұраққа жауап беруін бағалағанда үш ұпайлық жүйені пайдаландық:

10-8 дұрыс жауапқа - 3 ұпай берілді;

7-4 дұрыс жауапқа - 2 ұпай берілді;

3-1 дұрыс жауапқа - 1 ұпай берілді;

1-0 дұрыс жауапқа - 0 ұпай берілді

Сөз жасау дағдыларының деңгейін анықтау үшін төмендегі ұпайлық критерийге сүйеніп, төрт деңгей- ді белгіледік:

1. Жоғары деңгей - 3 ұпай (10-8 тапсырманы орындауы);

2. Орташа деңгей - 2 ұпай (7-4 тапсырманы орындауы);

3. Томен деңгей - 1 ұпай (3-1 тапсырманы орындауы);

4. Өте томен деңгей - 0 ұпай (1-0 тапсырманы орындауы).

Сонымен қатар, тапсырмаларды орындау барысында оны өз бетімен, бірден орындауы, дұрыс түсінуі, көмектің турлерін пайдалануы ескерілді. Балаларды ң сөзжасау дағдыларының деңгейін анықтау, аталған критерийлерге сүйене отырып 4 деңгейге бөлінді:

- жоғары;

- орташа;

- төмен;

- өтетөмен.

*Жоғары деңгейге* - тапсырманы дұрыс түсініп, бірден, өз бетімен, тек ынталандырушы, эмоционалды көмекті қажет еткен, нәтижесінде 3 ұпай алған балалар жатқызылды;

*орташа деңгейге* - тапсырманы орындағанда ойланып, кідіріп жауап берген, бағыттаушы көмекті қажет еткен, кейбір тапсырмаларды толық орындамаған, нәтижесінде 2 ұпай алған балалар жатқызылды;

*төмен деңгейге* - тапсырманы орындағанда көп уақытты қажет еткен, педагогтың бағыттаушы, ұйым- дастырылған сұрақ-көмегін қажет етіп, жауап берген, нәтижесінде 1 ұпай алған балалар жатқызылды;

*өте төмен деңгейге* - тапсырманы орындағанда, ойлануға көп уақыт берілсе де, оқыту экспериментінің элементтерін қолданғанда да, орындай алмаған балапар жатқызылды.

*Зерттеу нәтижесін талдау:* ЖСТД балалар бірінші тапсырма бойынша етікші сөзін - *етік тігетін адам, етік тігетін ағай*; жұмысшыны - *жұмыскер, жұмыс істейтін ат*, бишіні - *бипеуші, бипеуші қыз, бикеги*; тігіншіні - *тігіндер, тігуші*; есепшіні - *есептер, есептеуші* құрылысшыны - *үй салғыш*; жүргізушіні - *водитель, таксис*; оқытушыны - *оқыту стай, оқыту сабақ, мұғалім, апай, ұстаз, сабақ тәрбиеші*, тіпті *сабақ* деген сияқты жауаптар берді. Балалардың бұл тапсырманы басым көпшілігінің дұрыс орындауы мауы күнделікті өмірде бұл сөздерді қолданбауы, көбіне орыс тілінде айтуы себебінен деп ойлаймыз.

Ал, екінші тапсырма бойынша, *-ша, -ше, -шік* жұрнақтарын қолданып, заттарды кішірейтіп атау болатын. Осы тапсырма бойынша ЖСТД балалардың көбі *-шік* жұрнағын пайдаланғанда ең көп қате жіберді (үй - *кішкентай үй*, көл — *кішкентай көл*). Ал, сөйлеу тілі қалыпты балалардың көбісі *-ша* жұрнағының көмегімен құрастырғанда көп қате жіберді (кітап - *кішкентай кітап*, қап - *кішкентай цст*). Осы топтағы ЖСТД балалардың біреуі мынадай жауап берді: *қобди - төбелек, қобдик*; қап - *мешок*; қалақ - *совок*. Мұның себебі, күнделікті өмірде бұл сөздерді қолданбауы және отбасында екі тілде сөйлесуі себебінен екені айдан анық.

Сөзжасам дағдыларын зерттеу мақсатында белгілі аффикстерді дұрыс қолдануына көңіл аудардық. Яғни, үшінші тапсырма бойынша *-ші, -шы* жұрнақтары арқылы мамандықтың атауын құрастыру болатын (етікші, оқытушы, жұмысшы, биші т.с.с). ЖСТД балалардың пайыздық көрсеткіші сөйлеу тілі қалыпты балалардың жауаптарынан әрине төмен. Сөйлеу тілі қалыпты балалар сұрақ қойған кезде бірден қиналмай сатушы, тәрбиеші деп жауап берді. Сиыр сауатын адамды кім дейміз? (сауыншы) деген сұраққа: *сиыршы, саушы* Мал бағатын адамды кім дейміз? (малшы) деген сұраққа: *малғашы, мал бағушы, ата бсгады*; Үй салатын адамды кім дейміз? (құрылысшы) деген сұраққа: *үй салғыш, үйші*; Терезеге әйнек салатын адамды кім дейміз? (әйнекші) дегеннің орнына: *әйнек салғыты*; Сабаққа баратын баланы кім дейміз? (оқушы) дегеннің орнына: *сабақшы, бача* деп жауап берді. Мұндай қателерді жіберу себебі, мұндай сөздерді күнделікті өмірінде бала көп қолданбайды, әрі сөзжасауда қойылған сұрау сөзінің негізін алып, өзгерте салады. Атап айтқанда: сиыр сауатын адамды кім дейміз? сұрағынан: *сиыр бағаты* сөзде- рін алып *сиыр бағушы* деп, Сабаққа баратын бапаны кім дейміз? (оқушы) сұрағынан: *сабақ* сөзін негізге алып *-шы* жұрнағын қосып сөз жасап отыр: *сабақшы*.

Төртінші тапсырмада сөздерді жұрнақсыз айтуда балалар тапсырманы бірден түсіне қоймады. Төмен деңгейдегі балалар көмекті және оны бірнеше рет қайталағанды қажет етті: Менде кішкентай көрпеше бар, ал сенде үлкен не бар, оны қалай айтамыз? Суреттерден үлкен және кішкентай көрпе - көрпешені керсеткенде айтты. Ал, өте төмен деңгейдегі балалар аталған көмек бола тұра, ойлануға көп уақыт берілсе де, оқыту экспериментінің элементтерін қолданғанда да, нәтижелі жауап бермеді.

Бесінші тапсырма сөзжасам әдістерін қолдануын анықтау бойынша, ЖСТД балалар сөзжасам әдісте- рін қолдану дағдысын анықтауда: қапшаның орнына *цапшы*, кітапшаның орнына *кітапшы, кішкентай кітап* деген жауаптар берді. Яғни бұл жоғарыдағы тапсырмалардағыдай: етікші, сиыршы сөздерін жасағандай *-шы* жұрнағын қосып *-кітапшы, цстшы* сөздерін туындатып отыр.

Екінші сериядағы бірінші тапсырмада сөз жасаушы жұрнақтарды дұрыс пайдалану дағдысын анықтауда, төмен деңгейдегі ЖСТД балалар көмекші сұрақтарды қажет етті. Мысалы: Сен күнделікті өмірде мына сөздердің қайсысын естідің: *інішек, ініше, ініша*. Балалар осы тапсырма бойынша қойылған сұрақтан кейін шеше сөзіне *-ша* жұрнағын қосып, *шешеша, шешешы* деп жауап берді. Сонымен бірге *жазушы* сөзін *жазуша, інішек* сөзін *ініша, ініч, күркешік* сөзінің орнына *күркеша, күркеке, күртеше* сөзін *күртеша* деп жауап берді. Мұның себебі, балапардың бұл сөздерді түсінбеуі, күнделікті өмірде қолданбауы болып отыр. Сонымен қоса *күрте* сөзіне *-ша* жұрнағын қосып, *күртеша* деп атауының өзі балапардың сөз негізін белгілей алмай, мәнін саналы түрде түсінбегеннен деп түсіндік.

Екінші тапсырма бойынша түбірлес сөзжасам дағдысын анықтауда балалар қиналды. Мысалы: *Ал, көр {-у, -ғыш, -гіш, -гыз, -гіз, -ым-, ім,-ма, -ме)* сөздеріне мына жұрнақтарды қосып, сөзжасауда қиналып *алгіш, корма, ате, ілге, ілгу* сияқты жауаптар берді. Бұл балалардың тапсырманы дұрыс түсінбегендігінен, сонымен қатар оларда сөзжасау біліктерінің қалыптаспағандығы деп тұжырымдадық.

Үшінші тапсырмасы зат есімдерге жұрнақтарды жалғай отырып туынды сөзжасауын анықтауда балалардың көбі тапсырманы қиындықпен орындады.

Бұл тапсырма бойынша да, бағыттаушы көмек ұсындық. Көмекші сұрақтар: сен күнделікті өмірде мына сөздердің қайсысын естідің: *балалық, балалық, баладық?* - деп сұрағанда жауап берді. *Кішіпейілдік* сөзінен *кішіпейілді, кішіпейіл, кішік, биіктік- биіктік, биіктеу, биіқтық* деп жауап бергендер болды. Тапсыр- малар күрделенген сайын орындауда балалар қиналды, көреетілген көмекті қабылдамағандар да болды.

Екінші серияның төртінші тапсырмасы еліктеу арқылы сөздерден зат есім жасапатын жұрнақтарын пайдалануын анықтауда көмек бергенде ғана, мысапы: үш нұсқаудың қайсысы дұрыс? Деп сұрақ қойған- да жауап берді. Дегенмен тапсырма күрделенген сайын балалар қиындықпен орындады. Бұл балалардың еліктеу арқылы сөздерден жаңа сөз жасайтын жұрнақтарын қолдану дағдыларының төмен деңгейде қалыптасқандығын көрсетіп отыр. *Гүріл* сөзін *гуру*, *гұрыл*, *гүрсіл* сөзін *гүрсү* деген сияқты жауаптар берді.

Бесінші тапсырма бойынша, яғни зат есімдерден сын есім тудыратын жұрнақтарды *-дай*, *-дей*, *-тай*, *-тей* пайдаланып сөз жасау дағдыларын анықтауда балалардың көбі жауап берді.

ЖСТД және сөйлеу тілі қалыпты мектеп жасына дейінгі балалардың тапсырмаларды орындау ерекше-ліктерін қорыта келе: ЖСТД балалардың тапсырмаларды *жоғары деңгейде* орындауы - 12%-ды құраса, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда - 62% құрады; *орташа деңгейде* орындауы - ЖСТД балаларда - 18%, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда - 30%, *төмен деңгейде* ЖСТД балалар - 44%, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда - 8%, *өте төмен деңгейде* ЖСТД балалар - 26%, сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларда - 0% құрап отыр.

Жоғарыда аталған ЖСТД және сөйлеу тілі қалыпты балапартың сөзжасамын тексеруге арнапған тапсырмаларды орындау көрсеткіштерінің жағдайын кестеден көруге болады.

Сөзжасам дағдыларының қаппы (%) (1,2 серия бойынша)

Қатысқан топ	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей	Өте төмен деңгей
ЖСТД балалар	12	18	44	26
Сөйлеу тілі қалыпты балалар	62	30	8	0

Тексеру кезінде алған мағлұматтарды тапдау балалардың сөзжасам дағдыларының бұзылыстары туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Балалар тапсырманы орындауда сөздің семантикасын ескермегенін белгілеуге болады. Яғни жұрнақ-тардың мәнін толық түсінбей, сөздерде дұрыс қолданбайды.

Осы екі серия бойынша ұсынылған тапсырмалардағы балаларға қиын болғаны «түбірлес сөз жасау» және «зат есімдерге жұрнақтар жапғай отырып, туынды сөз жасау», «Ұсынылған сөздерге жұрнақтарды қосып, сөз жасау» болды. Сонымен бірге *-ша*, *-ше*, *-шік* (1 серия бойынша, 2 тапсырма) жұрнақтары арқылы сөзжасам дағдысын анықтау кезінде үйде, күнделікті сөйлеу тілінде ондай сөздерді көп қолданбағандықтан тапсырманы балалардың көбі дұрыс орындамады. Сонымен қоса, *-ші*, *-шы* (1 серия бойынша, 3 тапсырма) жұрнақтарын пайдаланып мамандық, кәсіп иесін атауда балалар қате жіберді. Мысалы: етікшіні - *етік тісетін адам*, сауыншыны - *саушы*, *сауғытшы* т.с.с. Мұның себебі балалар бұл мамандық немесе кәсіп иелерін білмейді. Күнделікті өмірде көрмегендіктен, бұл сөздерді қолданбағандықтан деп ойлаймыз. Көбіне етікшіге аналары барғанымен, балаларын ертпейді, ертіп барған күннің өзінде баласына сөздің мағынасын түсіндірмейді, сөз қорын молайтуға тырыспайды. Кейбір жағдайда ата-аналарының мамандығы педагог болмаған жағдайда, баласының тілін дамыту мәселесінде сауатсыз болуы мүмкін. Сол сияқты себептер көп. Дегенмен бұл тапсырма бойынша балалар біршама жақсы нәтиже көрсеткені- мен, жалпы олар сөздерді морфема арқылы құрастыруға дайын емес.

Тапсырмаларды орындау ерекшеліктері: Екінші серия бойынша тапсырмалар ауызша түрде берілген- діктен, бірінші серияға қарағанда қиындау болды. ЖСТД балалар үшін өте қиын болғаны - екінші серия- дағы №1, 2, 3-ші тапсырмалар, екінші серияның 4-ші тапсырмасы да, балаларда сәл қиындық туғызды. Жеңілрек болған тапсырмалар бірінші сериядағы №1; екінші сериядағы 5-ші тапсырма. Қиындық туғызу себебі, балапартың берілген сөзге сәйкес келетін жұрнақты тауып, жалғап, жаңа сөзді жасауы қиынға түсті. Бұл ұзақ уақыт меңгеруді қажет ететін үрдіс.

Зерттеу барысында алынған мағлұматтарды талдай келе мектеп жасына дейінгі балалар зат есім, сын есімдерге жұрнақтарды жалғап, сөз жасау біліктерінің қалыптаспағандығына көз жеткіздік. Оның негізгі себебі балалар сөзге жұрнақтар жалғауды ұзақ меңгереді, шатастырады, басқа сөздермен алмастырады. Қателердің көптігі балалардың сөзжасам функцияларын тексеру барысында анықталды. Біздің ойымызша берілген топтағы балалардың сөзжасам қабілетінің төмен болуында. Сонымен бірге тапсырманың мәнін толық түсінбеуі орын алды деген ойдамыз. Жоғарыда көрсетілген қателері бар балалармен жүргізілген іс- қағазды талдауда сөз құрастырушы, жасау аффикстері арқылы пайда болатын грамматикалық дағдылары- ның біршама сақталғанын көрсетті. Бірақ морфеманы түсінуінде қателер байқалды. Бұл балалардың импрессиивті сөйлеу тілінде аз болуын дәлелдейді. Сөйтіп жүргізілген зерттеу негізінде біз ЖСТД балалардың және сөйлеу тілі қалыпты балалардың сөз құрастыруда, жасауда әр түрлі қателерді байқап, ауызша сөйлеу тілінде сөз жасау жұрнақтарын қолдану біліктері қалыптаспағандығын анықтадық.

Сонымен, мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасамының ерекшелік- терін зерттеу нәтижесі келесі қорытынды жасауға негіз болды:

- ЖСТД балаларда сөзжасам дағдылары сөйлеу тілі қалыпты дамыған балаларға қарағанда, өте кеш қалыптасады;
- ЖСТД балалардың көпшілігінде: мамандықты білдіретін сөздер жасау, зат есімнен сын есім тудыратын жұрнақтарды пайдалану және түсіну дағдыларының біршама қалыптасқандығы анықталды;
- зат есімнен кішірейткіш мән беретін жұрнақ арқылы зат есім тудыру, еліктеу арқылы сөзден зат есім жасайтын жұрнақтарды (-ыл, -іл, -у) пайдалану, түсіну дағдылары төмен деңгейде дамығаны байқалды;
- ЖСТД балалар үшін біршама қиындық тудыратыны *-шек, -ке, -шең, -шік* жұрнақтары арқылы күнде-лікті сөздігінде қолданбайтын сөздерді жасау; *ал, көр, іл* сөз негізіне жұрнақтар қосып, түбірлес сөз жасау; зат есімдерден жұрнақтар арқылы туынды сөз жасау дағдыларының өте төмен деңгейде екені анықталды.
- ЖСТД балалар кейбір тапсырмаларды әр түрлі көмекті пайдаланып орындағанымен, жаңа сөздің мағынасын толық, саналы түрде түйсінбейтіні анықталды.

Жоғарыда аталғаннан басқа да, ерекшеліктер атайын болсақ: ЖСТД балалардың әр түрлі сөйлеу әрекетінде, тіл белгісі ретіндегі сөзжасам морфемаларын меңгеруі төмен; анықталған жетіспеушіліктер сөзжасамның барлық үрдістерінің жасқа сай келмей, кешігіп қалыптасуында, сөз құрамындағы сөзжасам морфемаларын бөлу мен түйсінудегі қиындықтар, сөзді жасаумен жасалған сөздердің атауларын интер-претациялауда қиналады; балалар сөзжасамның когнитивті-сөздік алғы шарттарының (сөзжасауға мотивацияның әлсіздігі, балалардың жаңа сөздердің негізіне (түбіріне) қарап бағдарлауы, сөзжасам моделі мен жұрнақты тандаудағы қиындықтар, жаңа сөздерді синтездеу тәсілдері мен ережелерін бұзу, сөзжасамдық құрылымға қарай сөзге семантикалықталдау жасау қабілетінің мүлдем жоқтығы) жетілмеуі.

Жоғарыда айтылғанның бәрі, жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам үрдісінің дефициттілігі жүйелі, терең сипатқа ие және баланың жасы есейе келе, әдеттегі арнайы коррекциялық тәрбиелеу мен оқыту әдістерінің әсерінен өз бетімен қалыптаспайтынын дәлелдейді. Жүргізілген зерттеу нәтижесінде, жаңа сөздердің семантикасын, сөзжасамның тәсілдері мен құраптарын меңгеру деңгейі томен болу салдарынан ЖСТД балалардың ауызша сөйлеу тілінің дамуы артта қалып, сөз қоры да аз болып, балабақша бағдарламасында қойылған білім, білік, дағдыларды меңгеруге кедергі болатынына көз жеткіздік.

Эксперимент қорытындысына сәйкес, мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасамның ерекшеліктерін ескеріп алдағы кезеңде сөзжасам дағдыларын қалыптастыру әдістемелерін құрастырып, түзете-дамыту жұмыстарын жүргізу қажеттілігі туындайды.

1. *Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б.: Логопедия, оқулық. — Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.*

2. *Ибатова Г.Б. «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістемелері» Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы: ғыл. мақ. жинағы. - Алматы, №3-4(30-31), -2012.*

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

#### Резюме

В статье представлены результаты исследования состояния словообразовательных навыков дошкольников (с казахским языком обучения) с общим недоразвитием речи.

#### Summary

The article provides data research on the state of word-formation skills of preschool children (with the Kazakh language of instruction) with a total underdevelopment of speech on a specially developed techniques.

#### ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Н. В. Шарабаева- учитель начальных классов, логопед, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжёлыми нарушениями речи» г. Алматы

Современное образование, являясь системным элементом общества, должно соответствовать стратегическому курсу страны, ориентированному на инновационную модель развития, консолидации казахстанского общества с вектором на социальные запросы, требованиям конкурентоспособности на образовательном рынке ведущих государств мира.

Важность формирования личности школьника для современного Казахстана, отметил президент Назарбаев Н.А. в своей стратегии «Казахстан-2050». В частности, он сказал: «Чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, мы должны стать высокообразованной нацией». (Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 15 декабря 2012 г.).

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

Таким образом, модернизация всей системы образования обуславливает принципиально новые требования к уровню профессиональной компетентности педагогических кадров, их готовности к внедрению инновационных образовательных технологий, педагогической позиции в целом. К педагогическому мастерству учителя нового поколения предъявляется более высокий уровень и термин «профессиональная компетентность учителя» приобретает более глубокое и социально важное значение.

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в 90-е годы прошлого века. В настоящее время под профессиональной компетентностью педагога понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Современные исследователи выделяют следующие виды профессиональной компетентности:

- Специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.
- Социальная компетентность - владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения.
- Личностная компетентность - владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.
- Индивидуальная компетентность - владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению.

Особенного внимания требует необходимость поиска новых подходов к повышению профессиональной компетентности учителей-дефектологов. Это вызвано, во-первых, фактом стремительного роста числа детей с ограниченными возможностями. Увеличение количества школьников, требующих специальной педагогической помощи и поддержки в условиях специальных (коррекционных) учреждений и рост количества учащихся общеобразовательной школы, испытывающих трудности в усвоении образовательных программ, не вызывает сомнений. А во-вторых, особое отношение к профессиональной компетентности учителя-дефектолога обусловлено спецификой их профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность учителя-логопеда выходит за рамки традиционной учительской деятельности, тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной деятельности. Отсюда следует, что учитель логопед должен обладать не только базовыми компетенциями педагога, но и специальными. К ним можно отнести:

- Диагностические компетенции (планирование, прогнозирование и достижение эффективных результатов в коррекционной работе)
- Речевая компетенция дефектолога.

Многолетний опыт методической работы, ведущийся в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи позволяет определить реализацию успешной деятельности учителя-логопеда в следующих направлениях работы, обеспечивающих комплексный подход к ее организации: диагностическое, коррекционное, аналитическое, консультативно-просветительское и профилактическое, организационно-методическое. Помимо традиционных направлений работы можно выделить аналитическое, которое определяет взаимодействие специалистов в работе, а также позволяет корректировать программы занятий в соответствии с достижениями учащихся.

Диагностическая компетенция включает в себя:

#### 1. Теоретический компонент

Теоретический компонент области диагностики письменной и устной речи обучающихся профессиональной компетентности в предполагает наличие у учителя-логопеда:

- ориентации в вопросах о: специфике овладения письменной речью обучающимися; психологических, нейропсихических и лингвистических основах письменной-речевой деятельности;
- знаний о симптоматике нарушений письма и чтения, их причинах;
- профессиональных представлений о системе работы учителя-логопеда по восполнению пробелов утраченных высших психических функций
- знаний о современных тенденциях в организации и содержании коррекционной работы по предупреждению и преодолению нарушений письменной и устной речи.

#### 2. Технологический компонент

Технологический компонент предполагает владение логопедами практическими навыками изучения, предупреждения и преодоления нарушений письменной и устной речи обучающихся



- владение методами дифференцированной диагностики для определения типа отклонений;
- умение логопеда разработать технологию проведения логопедического обследования; адекватный диагностический материал; провести системный анализ полученных результатов;
- умение логопеда проводить обследование письменной и устной речи обучающихся разного возраста с целью определения структуры дефекта, в соответствии с возрастными нормами;
- логопедическое заключение;
- умение разрабатывать и реализовывать коррекционно-образовательные программы по преодолению нарушений письменной и устной речи.

### 3. Личностный компонент

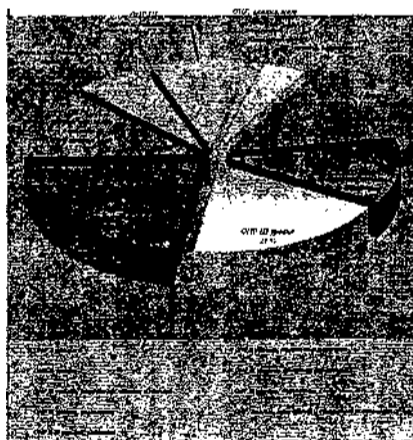
Личностный компонент предполагает уровень личностно-оценочного отношения педагога к детям, испытывающим трудности в овладении речью (интерес к личности ребёнка, коммуникативная направленность коррекционно-развивающей работы, понимание академических затруднений младших школьников как следствие их речевых и когнитивных особенностей, принятие ответственности за организацию психо-лого-педагогического сопровождения детей с нарушениями письменной речи), а также мотивационноценностное отношение к собственной личности и к себе как к педагогу профессионалу (самооценка, рефлексия педагогической деятельности, ориентация на профессиональное совершенствование).

Основная задача диагностического направления - прогноз возможных трудностей обучения на его начальном этапе, определение причин и механизмов уже возникших учебных проблем, систематическое отслеживание результатов работы логопедов школы и динамики состояния речи учащихся с тяжелой речевой патологией. Поэтому в обследовании детей с ОНР учителем-логопедом выделяются два аспекта: психологический и педагогический. При этом психологический аспект является основанием для квалификации школьных трудностей ребенка и определения соответствия уровня актуального развития его учебным достижениям.

Диагностическое направление работы в нашей школе-интернате для детей с тяжёлыми нарушениями речи включает в себя: первичное логопедическое обследование; систематические этапные наблюдения специалиста за динамикой и коррекцией психического развития; проверку соответствия выбранной программы, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка, мониторинговую диагностику состояния речи учащихся индивидуально и по классам.

Первичная диагностика учащихся с ОНР. Диагностическое исследование проводится в течение сентября (ориентировочные сроки 1-15 сентября). Учитель-логопед обследует все стороны речи - звуко-произношение, фонетико-фонематические представления, словарь, грамматическую сторону речи, технику качества чтения и письма. По его результатам происходит: распределение детей на группы по ведущему нарушению, определение оптимальных условий индивидуального развития, зачисление учащихся на индивидуальные и подгрупповые занятия. Логопедом оформляется протокол обследования, логопедическое представление учащегося, планируются основные этапы коррекционной речевой работы. На основании этих данных так же составляются диаграммы диагностического состава класса и школы.

Диагностический состав учащихся школы-интерната №9 для детей с тяжёлыми нарушениями речи



Динамическое изучение учащихся. Проводится с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов, методов обучения уровню развития учащегося. В процессе динамического изучения также решается задача дифференциации сходных состояний нарушения развития, выявление детей, не подлежащих обучению в общеобразовательной школе даже на интегрированной форме обучения. Динамическое изучение проводится не менее двух раз в году

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

(сентябрь-октябрь-май). Результаты обсуждаются на заседании ШМПК и оформляются в виде представления на учащегося. Динамическое изучение также включает в себя сопоставление результатов развития учащихся с результатами учебной успешности по предметам, поэтому содержит анализ контрольных и текущих работ учащихся, определение сформированное™ учебных навыков и способов учебной работы (умения и навыки восприятия информации, планирования учебной деятельности, самоконтроля и др.) Данный вид диагностики тесно связан с мониторинговой диагностикой. Мониторинг имеет важное значение в развитии функциональной грамотности педагога. Однако комплексная оценка достижений в логопедической работе разработана недостаточно. В школе-интернате №9 введены следующие виды мониторинга логопедической работы.

Результаты обследований сводятся в таблицы и диаграммы, позволяющие отследить динамику развития речи учащихся школы-интерната.

В подготовительных-четвертых классах обследуется состояние звукопроизношения (на уровне изолированного произношения звука) Общие результаты оформляются диаграммами и таблицами по категориям основных групп звуков речи.

Класс	свистящие		шипящие		соноры	
	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
1 «А»	70%	95%	30%	85%	25%	65%
1 «Б»	45%	100%	35%	100%	20%	100%
1 «В»	25%	100%	20%	100%	0%	75%
1 «Г»	30%	100%	25%	100%	15%	60%
1 «Д»	40%	100%	40%	100%	20%	70%
1 «К»	30%	80%	20%	80%	10%	50%

На основании состояния звукопроизношения в конце учебного года составляется мониторинг в виде диаграммы.

**Мониторинг качества звукопроизносительной стороны речи с 2009 по 2012 год**



Она момент поступления Рв конце 2 класса

Состояние результатов всей логопедической работы определяется по уровневым критериям (низкий, ниже среднего, средний, достаточный) в параметрах всех компонентов речи и ее психологической базы:

- звукопроизношение;
- фонематические процессы;
- словарный запас;
- грамматический строй речи;
- связная речь;
- пространственная ориентировка;
- артикуляционная моторика;
- тонкая моторика.

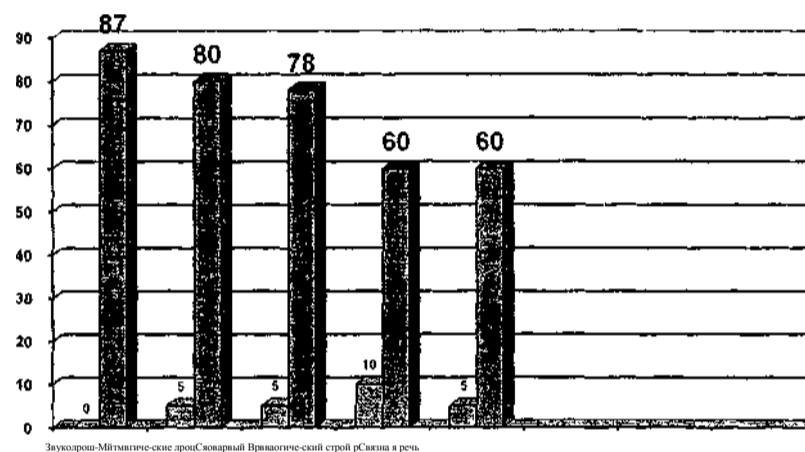
Критерии оценки уровня развития той или иной функции имеются у каждого логопеда. Например:

№п/п	Параметры	Уровни развития функции	Характеристика
	Звукопроизношение	Низкий Ниже среднего	Нарушено несколько групп звуков. Недостаточность произношения одной группы звуков, изолированное

		Средний Достаточный	произношение всех групп, но при речевой нагрузке - общая смазанность речи. Звуки в речи присутствуют, но наблюдаются нарушения дифференциации звуков. Звукопроизношение в норме.
	Грамматический строй речи	Низкий Ниже среднего Средний Достаточный	Речь резко аграмматична Допускает большое количество ошибок при словоизменении и словообразовании Допускает незначительное количество ошибок при словообразовании и словоизменении Грамматический строй близок к возрастной норме

Данные так же сводятся в мониторинговые диаграммы (по классам и общешкольные)

Диаграмма результатов логопедической работы



Этапная диагностика. Данный вид диагностики необходим для констатации результативности и определения эффективности коррекционного воздействия на развитие учебно-познавательной деятельности детей, посещающих занятия логопеда. Промежуточная диагностика проводится в устной и письменной форме. Результаты этапных заключений специалиста отражаются в речевой карте учащегося в конце каждой четверти. При необходимости учитель-логопед класса корректирует содержание перспективной коррекционно-развивающей работы.

Текущая диагностика. Диагностика направлена на обследование учащихся школы по запросу родителей, педагогов, специалистов школьного консилиума. Временных рамок этот этап не имеет, обследование проводится на протяжении учебного года по мере необходимости.

Подобные формы мониторинга коррекционно-развивающей логопедической работы способствует более глубокому и детальному изучению речевого развития каждого воспитанника и помогает намечать наиболее эффективные пути коррекции речевой патологии.

Однако, при наличии методов и приемов обследования, разработанном стимульном материале, само описание диагностической деятельности логопеда и, её структурных компонентов, приемы технологий оценивания (измерения), внедрения объективных методов контроля и их практического использования на отдельных этапах образовательного процесса в специальном (коррекционном) образовательном учреждении изучены недостаточно.

Следовательно, проблема изучения вопроса диагностической компетенции учителя-логопеда является актуальной.

1. *Послание Президента Республики Казахстан - Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 15 декабря 2012 г.*
2. *Приказ МОН РК от 13 июля 2009 года №338. Типовые квалификационные характеристики должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц.*
3. *Специальная педагогика / Под ред. Н.М. Назаровой. - М.: Академия, 2006.*
4. *Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. - Самара, 2001.*
5. *Вильшанская А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. - М.: Школьная Пресса, 2008.*

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 20/3 ж.*

*6. Инновации и современные технологии в системе образования: материалы международной научно-практической конференции 20-2/февраля 2011 года 2011 года. - Пенза-Ереван-Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. - Маркевич И.Д. Профессиональная компетентность учителя-дефектолога как важное психолого-педагогическое условие коррекционно-развивающей работы с обучающимися.*

Түйін

Мақалада логопедтің диагностикалық біліктілігін, көтермелеуінің сұрағы қарастырылады. Тіл дамытудың мониторингі (динамикасын) мысалға келтірілді.

Summary

The article deals with the issue of increasing the diagnostic competence of a speech therapist. The examples of monitoring the dynamics of the speech.

#### ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА ДИСГРАФИЯСЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ НЕГІЗГІ ПРИНЦИПТЕРІ МЕН БАҒЫТТАРЫ

Қ.Қ. Өмірбекова,  
Н.К. Калыбекова

Дисграфия жалпы білім беретін мектеп оқушыларында басқа ауытқушылықтар арасында жиі кездесе- тін тіл кемістігіне жатады. Ол оқушылардың жазуды, ана тілінің грамматикасын меңгеру барысында үлкен кедергі жасайды.

Жазбаша сөйлеуді игеру процесінің ауытқушылығы қазіргі кезде әртүрлі аспектілерде қарастырылады: клиникалық, психологиялық, нейропсихологиялық, психолінгвистикалық, педагогикалық (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутипа, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Пармонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватдев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова және т.б.).

Жазудың бұзылысы (дисграфиясы) өз тарапынан орфографияны игерудің (О.П. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Пармонова, И.В. Прищепова), тұрақты үлгіреушілікке, баланың тұлғалық қалыптасуының ауытқу- шылығына әсерін тигізеді.

Р.Е. Левина өз жұмыстарында атап көрсеткендей жалпы білім беретін мекемелерінің бастауыш сынығы оқушыларының үлгіреушілігі ауызша және жазбаша сөйлеу тіліндегі ауытқушылықтар, дұрыс оқу және сауатты жазуын меңгеруге қиындық туғызуда кең тараған себептерінің бірі болып табылады деген. Мектептің бірінші сыныбынқа қабылданған балалардың кейбірінде сөз қорының аздығы, сауаттылық құрылымы мен сөйлем байланыстарының ауытқушылығы, дыбыс айту кемшіліктері, фонематикалық қабылдауының толыққанды еместігі байқалады. Аталған сөйлеу тілінің ауытқушылықтарының барлығы баланың оқу бағдарламасын игеруіне теріс ықпалын тигізеді.

Жалпы мектептегі логопедиялық жұмыстың мақсаты уақытылы, дер кезінде төменгі сынып балаларының тіл кемістігін байқап, оны жоюдың нәтижесінде үлгіреушіліктің алдын алу болып табылады. Дисграфиясы бар балапармен заманауи әдістерді пайдаланып төменде аталған қағидаларды басшылыққа алып жүйелі түрде жұмыс жүргізу қажет.

Түзету жұмысының негізгі қағидалары:

- сақталған анализаторларға сүйене отырып жұмыс жасау (толық дамыған анализаторларды жүзеге асыру);
- алдын ала ауызша тілін дамыту (жазбашадан бұрын);
- баланың психологиялық ерекшелігін ескере отырып жұмыс жүргізу;
- ойлау әрекеттерін кезектілікпен қалыптастыру (жеңілден ауырға біртіндеп көшу);
- тапсырмалармен сөздік материалдарды біртіндеп күрделендіру;
- жүйелік қағидасы;
- онтогенетикалық қағидасы.

Тіл кемістігі механизмінің әр түрін ескере отырып, өз зерттеулерін логопедияның осы саласына арнаған Р.И. Лалаева, И.Н. Ефименколар, мектептегі логопедиялық жұмыстарда қолданылып жүрген түзету жұмыстарының әдістемелерінің алуан түрін ұсынады. Мектептерде логопедиялық жұмыстар 4 кезеңде жүргізіледі.

Бірінші кезеңде мектепке қабылданушылардың ауызша сөйлеудің алдын ала сараптамасы жүргізіледі. Балалардың артикуляциялық құрылғыларының күйін, сөйлеудің дыбыстық және фонематикалық тұста- рын, сөз қорының деңгейін, лексика - сауаттылық құрылымын, сөз саптау және сөз талдау қабілетін, жазу және оқу қабілетін байқау.

Екінші кезеңде ой - өрісін дамытуға, талдауға, жинақтауға, салыстыруға, жалпылақалауға дайындық жұмыстары жүргізіледі. Балалардың дыбыстаудағы қателіктерін түзеуге, дыбыстарды қабылдауды тәрбиелеуде сабақ құрылымын және түзету жұмыстарын ұйымдастыру. Бұл кезеңде алуан түрлі ойындар, жұмбақтар, ребустар, кроссвордтар, әріптік лабиринттер, логопедиялық лото және т.б. қолданылады.

Үшінші кезеңде балалардың жазу және сөйлеу ауытқушылықтарын жоюға бағытталған түзету жұмыстары жүзеге асырылады. Түзету - логопедиялық сабақтар әр түрлі формада жүргізіледі.

Баланың тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып, оның көзқарасына, эмоциялық байланысын нақты - лап, спецификалық ауытқушылықтарын жоюға бағытталған жаттығулар жинақтамасын қарастырып, оны жүзеге асыру жеке сабақтарда жүргізіледі.

Шағын топтарда ұжымдық жұмыстар қабілеті, тындау қабілеті және логопедті есту, берілген жаттығуларды орындауы тәрбиеленеді.

Топтық дәрістерде жекелеп, шағын топтардағы сабақтардағы материал, өзіндік жұмыс істеу барысын - да тереңдетіліп белсендіріледі.

Логопедиялық жұмыстың төртінші кезеңінде оқушылардың тіл дамуының мониторингісі жасалтынып, түзету сабақтарының ықпалы зерделенеді.

Бұл бағыттардың әрқайсысында сабақ барысында қолдануға болатын, жұмыс кезеңдері ерекше белгіленген тапсырмалар мен жаттығулар түрлері ұсынылады.

Қазіргі кезеңде жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу мәселесімен шұғылданған авторлардың көпшілігі дисграфияны түзету логопедиялық жұмыс барысында баланың сөзсіз функцияларын дамытуға ерекше көңіл бөледі. (Н.И. Садовникова, И.В. Прищепова, Л.Г. Парамонова). Сол бағыттағы жұмыстарға толығымен - рақ тоқталайық.

Кеңістік пен уақыттың кезектілігін анықтауға арналған жаттығулар сөздің дыбыстық, буындық және морфемдік құрылымын талдауға негіз болады. Сонымен қатар уақыт туралы ұғымдарын дамыту сөз қорын белсендетуге және етістіктің шарттарын түсінуге бағытын тигізеді.

**Кеңістікті бағдарлау** жұмысы өзара тығыз байланысты екі бағытта жүргізіледі:

- өз денесін бағдарлау, оң, сол дене мүшелерін ажырату;
- қоршаған кеңістікті бағдарлау;

Қоршаған органы бағдарлау жұмысын жүргізу барысында онтогенезде кеңістікті қабылдау және түсінігін ескеру қажет.

Алдымен бала оң - сол қолын білуі қажет, соның негізінде дене мүшелерінің оң солын айыра бастайды.

Одан кейін жалпы кеңістікті білдіретін ұғымдарды қалыптастыруда жеңіл схемаларды пайдалану тиімді. Ол үшін мынадай тапсырмаларды қолдануға болады:

Логопед кеңістікті білдіретін сөздерді айтады. Мысалы: астында, үстінде, томен т.б. бала соған сәйкес суретті схемамен табады.

**Уақытты бағдарлауын** дамытуда негізгі жұмыс бақыттары: уақыт өлшемі турапы негізгі түсінігін анықтау, адамның жас мөлшері, әртүрлі іс-әрекеттің, болған уақиғаның кезектілігін бақылау және анықтау, сөз қорын молайту, белсендіру.

Суреттерді жыл мезгілінің кезектілігімен реттеу. Жыл мезгілдеріне сөйлем құрау.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылған бабаларда **көріп қабылдау**, көргенін есте сақтау оптикалық ұқсас формаларды ажырату қиындықтары кездеседі. Бұл қиыншылықтарды түзету жұмысы мынадай бағыттар - да жүргізіледі:

- ° Көріп қабылдауын және танымын қалыптастыру;
- ° Көріп есте сақтауын дамыту;
- ° Көріп талдау мен жинақтауын дамыту;
- ° Заттарды көріп тану және қабылдауын дамыту үшін төмендегідей тапсырмаларды пайдалану қажет;

Алдымен ондай тапсырмалар заттарды танып қабылдауға беріледі, содан соң сондай тапсырмаларды әріптерді танып, қабылдауға беріледі. Бұл бағытта әртүрлі төмендегідей тәсілдерді қолдануға болады:

- ° әр түрлі шрифты (баспа, жазба) әр түрлі көлемде берілген әріптерді салыстыру, тану;
- ° контур бойынша әріптерді жазу;
- ° бірінің үстіне бірі түскен әріптерді оқу;
- ° қисық орналасқан әріптерді оқу т.б.

Мысалы:

Бір әріпті басқа әріптердің арасынан табу.

## Вв ШВв Вви

Керісінше бейнеленген әріптердің арасынан дұрысын табу.

ав ав 1Г эе еэ нн хк яр ос у  
у чн эе яр

**Қол моторикасының** жоғары деңгейі баланың мектепке деген психологиялық дайындығын, ақыл кіргенін түсіндіреді. Қол моторикасын арттыруға арналған ойындар мен жаттығулар баланың тілінің дамуына да әсерін тигізеді.

Бала саусақтарымен әр түрлі жаттығулар орындап, үлкен жетістіктерге жетеді және баланы сурет салуға үйретеді, ары қарай жазуға да көмектеседі. Егер баланың саусақтары шапшаң жұмыс жасап, иілгіш болса жазуы да әдемі болады.

Тіл дамыту жұмысы қол арқылы жүруі тиіс. Сонда ғана - соғұрлым үлкен жаттығу болады. Балаға тапсырмалар қызықты және түсінікті болуы керек.

Баланың қол қимылын дамыту үшін әр түрлі әдіс тәсілдерді пайдалануға болады

- эр саусақпен тасты, шарикті айналдыру
- алақандарымызды жұмып ойын ойнау (таңертең тұрдык - ашылу, кешке ұйқтадық - жабылдык)
- екі қолдың саусақтарымен «Жүру» үстелмен, алдымен ақырын, біреу ұрлану, содан кейін тез жүгіріп келуі.

Жаттығу алдымен оң қолмен, содан кейін сол қолмен.

- жеке бір саусақты көрсету, содан соң екеуін ары қарай үш, төрт, бес
- барлық қолдың саусақтарымен үстелді соғу
- қолдың басымен фонарик жасау
- қол соғу: ақырын, қатты, әр түрлі әрекетке
- барлық саусақты бірге жинау (саусақтар жиналды - қашты)
- жуан жіпке түймелер, шарлар, мойыншақтар кигізу.
- түрлі түсті жіңішке сымды катушкаға орап, өзінің саусағына арнап жасау (сақина немесе спираль шығады)
- қалың арқан, жіп ұштарын байлау
- түймелерді, ілгіш, замок, қақпақтарды жабу, механикалық ойыншықтарды кілтпен жүргізу
- болттар мен гайкаларды

бұрау -ауада сурет салу

- құммен, сумен ойнау
- қолмен поролон шарларын, губканы жұмсарту
- тігу, шимен тоқу
- әр түрлі материалдармен сурет салу (қаламмен, қарындашпен, бормен, түрлі-түсті бояу, гуашьпен, көмірмен,

түрлі-түсті борлар және т.б.)

Диграфияны түзету жұмысы Н.И. Садовникова бойынша үш деңгейде жүргізіледі:

° фонетикалық деңгейінде °

лексикалық деңгейінде °

синтаксистік деңгейінде

**Фонетикалық деңгейдегі** жұмыс келесі бағытта жүргізіледі:

- дыбыс айту кемшіліктерін түзету
- сөздік дыбыстық құрамын талдау (жай түрінен күрделіге қарай)
- фонетикалық қабылдауын яғни ұқсас фонемаларды ажырату

Бапалардың фонематикалық түсінігі (қабілеті) фонемалардың әртүрлі варианттарын қабылдап, оларды өзара салыстырып, талдап, қорытындылау нәтижесінде қалыптасады. Фонематикалық түсінігінің қалыптасуына артикуляциялық кинестезияның маңызы зор. Сондықтан артикуляциялық аппараттың жұмысына алғашқы сабақтан бастап балалардың зейінін, көңілін аудару керек. Сабақтың бастапқы кезеңінде алдыңғы қатардағы дауысты дыбыстар және айтылуы сирек бұзылатын дауыссыз дыбыстар (П, М, Н, Ф, Т, К ...) өтіледі. Бұл кезеңде артикуляцияның сипаттамасына терең тоқталмай, оның негізгі белгілеріне ғана тоқталған жөн.

Дыбыстарды ажыратуын анықтау, бекпуге бағытталған логопедиялық жұмыс әртүрлі жұмыс анализа- торға (сөйлеу, есту, кимыл, көру т.б.) сүйене отырып жүргізіледі.

Шатастыратын дыбыстарды ажырату жұмысы екі кезеңнен тұрады:

Бірінші кезеңде шатастыратын дыбыстардың эрқайсысының айтылуы мен естілуі жеке анықталады. Ол жұмыс мынандай кезектілікпен жүргізіледі: көру, есту, сезіну анализаторларына сүйене отырып дыбыстық артикуляциясы мен дыбысталуын анықтау; оның буындағы орнын анықтау; сөздегі орнын анықтау; (сөздің басында, ортасында, соңында); сөздегі дыбысты; оның орнын анықтау; қандай дыбыс- тың алдында, қандай дыбыстың алдында, қандай дыбыстан кейін естілуін анықтау; дыбыстың сөйлемдегі, тексттегі орнын анықтау.

Екінші кезең шатастыратын дыбыстарды қатар айтылуымен естілуін салыстыру. Ажырату жұмысы жоғарыда көрсетілген кезектілікпен жүргізіледі. Бірақ негізгі жұмыстың мақсаты ажырату болғандықтан сөздік материалдар шатастыратын дыбысты 'бірдей қамту керек. Түзету жұмысы барысында дыбыстарды ажыратуын бекітетін жазбаша жаттығулар ерекше орын алады. Дисграфияны түзету жұмысының алдында міндетті түрде дыбыс айту кемшіліктерін түзету қажет.

Әдетте дыбыс айтуын түзету жеке логопедиялық сабақ барысында жүргізіледі, содан **соң** дисграфия тобының сабағына қатысады. Түзету жұмысының барлық кезеңінде балардың танымдық процестерін, сөз қорын, грамматикалық құрылымын дамытуға бағытталған жұмыс түрлері қарастырылады.

Түзету жұмысы барысында балалардың фонематикалық талдау жинақтау дағдыларын дамытуға ерекше көңіл бөлінеді.

Фонематикалық талдау, жинақтауға дыбыстық талдаудың қарапайым және күрделі түрі жатады.

В.К. Орфинскаяның мәліметтері бойынша дыбыстық талдаудың қарапайым түрі тек арнайы оқыту барысында дамыды. Талдау, жинақтау дағдалары белгілі кезектілікпен жүргізіледі.

1. Арнайы жаттығулардан соң, ойынның алдында дауысты дыбыстардың артикуляциясы бекітіледі. Бекіту барысында әртүрлі схемаларды пайдаланған тиімді.

2. Дауысты дыбысты алдымен дауысты дыбыстардың қатарынан, сөздің басынан, сөздің ортасынан есту, тану.

3. Дауысты дыбыстардың қатарынан, буыннан, сөзден дауысты дыбысты естіп бөліп айту.

4. Дауыссыз дыбыстарды естіп тану. (сөздің басындағы, ортасындағы, соңындағы)

5. Дауыссыз дыбыстарды сөздің басынан, ортасынан, соңынан естіп бөліп айту.

Дыбыстық талдаудың күрделі түріне сөз құрамындағы фонемалардың кезектілігін, оның санын, басқа дыбысқа қатысты орнын анықтау жатады. 2-3 дауыстыдан тұратын қатарды, дауысты, дауыссыздардан тұратын қатарға қарағанда жеңіл талданады. Сондықтан фонематикалық талдау, жинақтауды қалыптас- тыруды алдымен тек дауысты дыбыстар қатарынан (ау, уа) бастап сосын (ум, на) содан соң бір-екі, одан да көп буынды сөздерге көшкен тиімді.

Фонематикалық талдаудың күрделі түрін қалыптастыру барысында, мынаны ескерген жөн. Кезкелген ойлау іс- әрекеті даму барысында бірнеше кезеңнен өтеді: материализация негізінде іс әрекетті игеру, сөйлеу негізінде, ойлау негізінде (П.Я. Гальперин бойынша)

I кезең - көмекші тәсіл мен іс әрекетке сүйене отырып фонематикалық талдау мен жинақтауын қалып- тастыру. Алғашқы жұмыс барысында фишка, сөздік, графикалық схемалар сияқты көмекші тәсілдер қолданады.

II кезең - фонематикалық талдауда сөйлеу негізінде қабыптастыру. Сөз айтылады, бірінші, екінші, үшінші т.б. дыбыстар анықталады, дыбыс саны анықталады. Қойылған сұрақтар арқылы сөздік дыбысты к құрамы талданады. Мысалы: «тал» сөзінде бірінші дыбыс қандай? Екінші, үшінші дыбыс қандай? Барлы- ғы неше дыбыс? Неше дауысты дыбыс? т.б.

III кезең - ойлау негізінде фонематикалық талдауын қалыптастыру. Оқушы сөзді атамай, естімей яғни елестету негізінде сөз құрамындағы дыбыстың санын және кезектілігін анықтайды.

Осы кезеңде қолданылатын тапсырмалар:

- 3,4, 5 дыбыстан тұратын сөздер.

- 3, 4 дыбыстан сөздерді іріктеу.

- Суреттегі заттың атында неше дыбыс болса, сонша цифрды көрсету.

- Дыбыс санына байланысты суреттерді екі қатарға бөлу.

Фонематикалық талдау, жинақтау жұмыстары уақытты, жылдамдық және жұмыс барысында әртүрлі тәсілдерді, тәсілдерді пайдалануды талап етеді. Жұмыс барысында жазбаша жаттығулар кеңінен қолданады.

**Лексикалық деңгейіндегі** түзету жұмысының негізгі міндеттеріне мыналар жатады.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

Бұл кезеңде оқушылар сөзді буындық және морфемдік талдауға, жинақтауға, сөздің мағынасын, синонимін, антонимін және амоним сөздерді бақылауға жаттығады. Түзету жұмысы мынандай бағыттарда жүргізіледі:

- ° Оқушылардың белсенді сөз қорын тексеру, анықтау.
- ° Сөз қорын байыту (синоним, антоним, амоним, жаңа сөздер пайдалану арқылы).
- ° Сөздің буындық құрамын талдау және жинақтау.
- ° Буын түрлері (ашық, жабық).
- ° Екпін
- ° Сөз құрамы (сөз түбірі, түбірлес сөздер, күрделі сөздер, жалғау, жұрнақтар).

**Синтаксистік деңгейдегі** түзету жұмысы келесі бағытта жүргізіледі.

Бұл деңгейдегі түзету жұмысының негізгі бағыттары:

1. Оқушылардың сөйлеу тіліндегі кездесетін қате тіркестерін түзету, сақтандыру, саналы түрде сөйлем құрамын игеру.

2. Синоним, амоним, антоним сөздермен синтаксистік құрылымдармен таныстыра отырып оқушылардың байланыстырып сөйлеуін дамыту.

Логопедиялық жұмыс барысында сұрақ қою арқылы сөйлемдегі сөздердің байланысын, септік жалғаулар мен жұрнақтардың мағынасын түсініп дұрыс меңгеруіне көңіл бөлу қажет. түзету жұмыс барысында әртүрлі әдіс тәсілдерді қолдануға болады. Мысалы:

- сурет бойынша сөйлем құрау
- сюжетті суретке қарап сұрақ арқылы жайылма сөйлем құрау
- сөз тіркестері мен сөйлемдерді ажырату.
- сөйлемді бөлек, сөз тіркестерін бөлек жазу
- сөйлемнің қатесін түзетіп жаздыру.
- жай сөйлемді жалаң сөйлемге айналдыру
- жайылма сөйлемді жалаң сөйлемге айналдыру т.б.

Жалпы мектеп жағдайындағы дисграфиясы бар балалармен логопедиялық түзету жұмысы мектеп бағдарламасына сай жүргізіледі.

1. Левина Р.Е. «Нарушения письма у детей с недоразвитием речи». - М., 1961 г.
2. Садовникова И.Н., «Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников» - М.: «Владос» 1997 г.
3. Эльконин Д.Б. «Развитие устной и письменной речи младших школьников» - М., 1998 г.
4. Лалаева Р.И. «Логопедическая работа в коррекционных классах». — М.: Владос, 2004 г.

#### Резюме

В статье рассматриваются вопросы организации коррекционной логопедической работы с дисграфиками в условиях общеобразовательной школы.

#### Summary

The article approaches the problem of organizing the correctional speech therapy with persons who have dysgraphia under the conditions of general educating schools.

#### БОЛАШАҚ ЛОГОПЕДТІЦ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІ

Г.С. Дербисалова - аға оқытушы, дефектология магистрі,  
«Арнайы және әлеуметтік педагогика» кафедрасы, ҚазМемҚызПУ,  
А.Ы. Ермагамбет - аға оқытушы, дефектология магистрі,  
«Арнайы және әлеуметтік педагогика» кафедрасы, ҚазМемҚызПУ

Қазіргі таңда жоғары кәсіби білім беру жүйенің алдына қойылған өзекті мақсаттардың бірі - заманауи нарықтық экономикалық және әлеуметтік жағдайларының тез ауысып тұратынын есепке ала тұрып өзінің кәсіби жұмысын нақты, жетік және шығармашылық танытып жасайтын мамандарды дайындау. Болашақ педагог маманы оқу мекеменің кез келген түрінде бейімделуге және өз біліктілік профилін сол мекеменің қажеттілігіне сәйкес қысқа мерзімде өзгертуге қабілетті болуға тиіс. Осындай талаптардың жүзеге асуы жоғары білім беру жүйесінің барлық сатыларында құзыреттілік тәсілдемені енгізуі қамтамасыз етеді. Құзыреттілік тәсілдемені жоғары білім берудің барлық сатыларында енгізу қажетті білім-дағдыларды жетік меңгерген, сол дағдыларды практикалық тәжірибеде қолдана алатын, өзінің болашақ кәсіби



жұмысын жасай білетін және жасағысы келетін, оны жасауға құлшынатын маман дайындауға бағытталуына себеп болады [1]. Бұл тәсілдеменің талабы бойынша білім берудің басты мақсаты - білім алушының болашақ кәсіби жұмысын нәтижелі орындау үшін қажетті білім- дағдыларды, тәсілдерді және тұлғалық қасиеттері мен ұстанымдарын меңгеру болып табылады, яғни ол қажетті құзыреттерді меңгеруі қажет.

Құзыреттер - бұл тек білім, түсініктер мен дағдылар ғана емес, бұл адамның сол білім-дағдыларды табысты қолдана алуы және жұмысты жағымды нәтижелерге жеткізуге құштарлығы, моралды құндылықтары, ерік-жігері, өзін-өзі ұстауы, белгілі шешімді қабылдай алуы, жауапкершілікті сезінуі, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуі және тағы бір қатар жеке сипаттары [2].

Құзыреттерден құзыреттілік қалыптасады. Сонда, құзыреттіліктің табиғатын түсіндіру үшін оны білім, білік ұғымдары арқылы анықталатын тұлғаның жеке қасиеті деп анықтауға болады. Әдетте, құзыреттілік - ті бергілі іс-әрекет түріне тиісті деп қарастырады, бұл кәсіби құзыреттілік деп аталады. Ю.Г. Фокинның [3] іс-әрекет құрылысы туралы ілімдерін жалдау негізінде Ю.Г. Татур [4] құзыреттіліктің құрамына кіретін компоненттерін былай көрсетті: а) адамның жағымды уәждемесі; б) құндылықтары пен мағынасының бағдарлануы; в) тиісті іс-әрекетке қажетті білімдері; г) жұмыстың нәтижелі болуын қамтамасыз ететін ептілік пен дағдылары. Әдебиетте көрсетілгендей, белгілі құзыреттілікке кіретін құзыреттер саны түрлі болып келеді, Дж. Равен [5] айтуынша - 3 тен 37 ге дейін, басқа авторлар одан да көп сандарды айтады. Оларды топтастыруға болады. Құзыреттерді топтастыру бойынша да бір нақты жүйе қалыптаспаған, бірақ түрлі авторлардың осыған байланысты тұжырымдамаларын есепке алсақ, болашақ педагог-дефектологтың кәсіби құзыреттіліктің құрамына кіретін құзыреттерді бөліп-бөліп қарастыруға болады. Мысалы, А.К. Маркова [6] құзыреттердің төрт блогын ажыратады. Олар: арнайы, әлеуметтік, тұлғалық және жеке дара. А.К. Маркованың айтуынша педагогтың кәсіби құзыреттілігі бір жағынан кәсіби білім және дағдылардан тұрса, екінші жағынан маманның кәсіби тұрғылары мен ұстанымдарынан және психологиялық қасиеттерден тұрады.

5B010500-Дефектология мамандығы бойынша мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының (ҚР ЖМБС 6.08.061-2010) [7] бакалаврға берілетін білім бағдарламасына қойылатын талаптар берілген. Ол талаптарда білім алушы кәсіби іс-әрекетінің мақсаттары мен түрлеріне сәйкес жалпы мәдени және кәсіби құзыреттерді меңгеруі қажет деп берілген. Стандартта дефектология мамандығына қатысты мамандандыру тізімі ұсынған. Олардың жалпы саны бес. Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде 5B010500-Дефектология мамандығының кадрларын дайындау екі мамандандыру бағыты бойынша жүргізіледі: «5B010501 - Зияты зақымдалған балаларға арналған білім беру мекемелеріндегі мұғалім, олигофренопедагог, логопед» және «5B010502 - Логопед, тіл кемістігі бар балаларға арналған бастауыш сыныптың мұғалімі». Екі мамандандыруда да логопед мамандығы қосылып тұрғаны анық. Мұның себебі - тіл кемістігінің мүмкіндігі шектеулі балалардың барлық категорияларында кездесуі және соңғы уақытта байқалған тіл кемістігі бар балалардың санының өсуі. Әдетте, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында мамандандыруға байланысты кәсіби құзыреттіліктің ерекшеліктері толық ашылмайды. Жеке мамандандыру бағыт бойынша берілетін құзыреттер білім беру бағдарламасын да ашышуы керек деп беріледі. Сол бағдарламаларды мамандық шығаратын кафедраның профессор- оқытушылар құрамы өндеп шығарады. Осы талаптарға сай Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің «Арнайы және әлеуметтік педагогика» кафедрасында логопед мамандығының білім беру бағдарламасы құрастырылды. Бағдарламада логопедия бағыты бойынша дайындалатын бакалаврдың құзыреттілігі жалпы және кәсіби деп бөлінеді. Жалпы құзыреттілікке инструменталды, тұлға аралық және жүйелілік құзыреттер кіреді, ал кәсіби құзыреттілік пәндік, әдістемелік, әлеуметтік және тұлғалық құзыреттердің болуын көздейді. Бұл құзыреттілік жүйесін келесі схемада көрсетуге болады (Схема 1).

Жалпы құзыреттіліктер  
I -----

Кәсіби құзыреттіліктер

Инструменталды Тұлға аралық | Жүйелілік | Пәндік | Әдістемелік | Әлеуметтік | Тұлғалық

Жалпы құзыреттілікке кіретін инструменталды, тұлғалық (тұлға аралық) және жүйелілік құзыреттерге жеке-жеке тоқталып кетейік.

Блок А. Инструменталды құзыреттер:

1. «Қазақстан тарихы» пәнін ғылым және оқу пәні ретінде тану, оның нысанын, мақсатын, міндеттерін, ұғымдық-категориялық аппаратын білу. Негізгі табиғи және техносфералық қауіптерді, олардың адам мен табиғи ортаға тигізетін кері факторлардың әсер ету сипатын, олардан қорғанудың кәсіби қызметіне қатысты әдістерін білу. Саясаттанудың ғылым және оқу пәні ретінде пәні мен әдістерін, оның негізі ұғымдарын білу.

2. Қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде қолдана білу, орыс тілін мәдениаралық және ұлтаралық тілі ретінде пайдалана білу. Кәсіби іс-әрекетке қажетті көлемінде бір шет тілінің активті және пассивті лексикасын пайдалану.

3. Педагогикалық үрдісте инновациялық технологиялардың қолдану біліктілігі. Ақпараттық-қатынысушылық технологиялар (АҚТ) саласындағы ақпараттың барлық түрімен жұмыс істей білуі. Ақпаратты өз бетінше іздеу, талдау, таңдау, сақтау және жөнелту.

Блок В. Тұлға аралық құзыреттер:

1. Өз сезімін көрсете білу, өзіне сыни тұрғыдан қарау қабілеті. Позитивті ойлауға қабілеті. Қазақстан Республикасының полиэтникалық және поликонфессиялық кеңістігінде қажетті отансүйгіштік, азаматтық, шыдамдылық ұстанымдарына негізделген оң қозғалыстағы қатысымдық біліктіліктерді қалыптастыру.

2. Командада жұмыс істей алу. Ресми және бейресми жағдайда қарым-қатынас жасау қабілеті. Тұлға аралық рефлексияға қабілеті. Көз жеткізу, дәлелдеу, қорытынды жасау қабілеті.

3. Төзімділік негізінде әлеуметтік өзара қарым-қатынасқа түсу қабілеті. Әлеуметтік және ізгілік көзқарасы мен ойын жеткізу біліктілігі. Субъектілік қарым-қатынас триадасында (бала-педагог-ата-ана) педагогикалық ынтымақтастықты ұйымдастыра білуі.

Блок С. Жүйелілік құзыреттіліктер:

1. Мамандық бойынша ғылыми білім жүйесін түсіну қабілеті; олардың кәсіби білім мән мәніндегі рөлін ұғыну; білімнің негізін оны ары қарай дамыту үрдісін ажырата білу.

2. Тұтасты оның бөліктері немесе элементтері негізінде ұғыну және қабылдау қабілеті; білімді өзара қисынды байланысқан ғылыми ұғымдардың жүйесі ретінде түсіну біліктілігі; үрдістерді зерттеуде аналитикалық және аксиологиялық көзқарастарды бөлу біліктілігі; әлеуметтік шындықтың құбылыстары мен үдерістерін, заттарды зерттеуде жалпы ғылыми және философиялық амалдарды қолдана білу.

3. Өзін-өзі дамыту және үздіксіз білім алуға, кәсіби сынға, өзіне өзі сын көзбен қарауға дайын болуы. Кәсіби іс-әрекеттің түрі мен сипатының өзгеруіне психологиялық және әдіснамалық тұрғыдан дайын болуы, өз бетінше шығармашылық іс-әрекетке дайын болуы.

Бағдарламадағы кәсіби құзіреттіліктер төрт топқа белінген, олар: пәндік, әдістемелік, әлеуметтік тұлғалық. Кәсіби құзыреттердің осылай бөлнуін неміс ғалымы В.Д. Веблер [8] ұсынған. Неміс моделін негізге алып, біз логопедия мамандығына қажетті кәсіби құзыреттілігіне кіретін пәндік, әдістемелік, әлеуметтік және тұлғалық құзыреттердің тізімін құрастырдық.

Пәндік құзіреттерге маманның кәсіби білімдері мен белгілі когнитивті қабілеттері жатады. Ол когнитивті қабілеттер кәсіби қызмет аясындағы ақпаратпен дұрыс жұмыс жасай білуге қатысты, мысалы ақпаратты жинақтау, жалпылау немесе жүйелеу және ақпаратты дұрыс қолдануға дайын болу. Пәндік құзіреттерге логопедтің келесі білімдері мен қабілеттері жатады:

1) кәсіби іс-әрекеттің типтік максаттарын орындау үшін қажетті жалпы теориялық ғылымдардың негіздері;

2) логопедия мен оған шектес ғылыми пәндер бойынша базалық және арнайы білімдер; оларды кәсіби іс-әрекет барысында қолдана білу.

3) тіл кемістігі бар балалар туралы ілімдердің дамуы жайлы, логопедияның тарихына қатысты білімдер;

4) сөйлеу тілі бұзылған балаларға арналған мекемелер жүйелерін білу; ҚР мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды қолдау және қорғау аясындағы нормативтік-құқықтық актілердің жүзеге асуына ықпал ете білу және кәсіби құжаттарды қолдана білу.

5) тіл кемістіктерін жою мен болдырмаудың бағыттарын, әдістері мен технологияларын білу, балалардың психологиялық және сөйлеу тілі дамуын диагностикалаудың әдіс-тәсілдерін; түзетудің кешенді әдістің қолдануын және тіл кемістігі бар балаларды оқыту, тәрбиелеу, әлеуметке бейімдету, еңбекке дайындау, қоғамға кіргізу принциптерін, әдістерін, формаларын, бағыттарын, коррекциялық жұмыстың негізгі әдістемелерін білу.

Әдістемелік құзыреттер кәсіби іс-әрекет барысында логопедиялық білімдерді саналы және бағытты түрде қолдануда көренеді. Оларға жатады:

1) кешенді диагностиканы жүргізе білу және оның нәтижелерін кемістіктің құрылымын дұрыс талдауда, коррекциялық-педагогикалық жұмыс жоспарын, жеке даму бағдарламаларын құрастыруда пайдалана білу.

2) баланың даму болашағын болжай алу;

3) тіл кемістігі бар баламен жұмыс жүргізу барысында жеке-дара тәсілдемені және тұлғалық дамуына бағытталу принциптерін ұстанып, білім беру, коррекциялық бағдарламаларды дұрыс тандай білу мен оларды жүзеге асыра алу.

4) кемістіктің құрылысын, баланың жеке және жас ерекшелігін есепке алып, коррекциялық-педагогикалық және логопедиялық жұмысты жоспарлауды, ұйымдастыруды, жүргізуді және жетелдіруді орындай алу.

5) әдістемелік материалдарды дайындай алу - сабаққа қажетті дидактикалық және әдістемелік құралдарды тандай білу, жұмыс әдістерін балалардың жеке ерекшеліктеріне бейімдеуді білу;

6) Инклюзивті білім беру жағдайында және арнайы білім беру мекемесінде логопедиялық жұмысын дұрыс орындай алу және сөйлеу тілі бұзылған балаларға арналған арнайы мектептің бастауыш сыныпта-рында негізгі және түзету пәндерін оқыта білу.

7) басқа мамандармен, басшылықпен дұрыс қарым-қатынас орната білу баланың ата-анасына кеңес беру және бірлескен әрекетін құрастыра алу;

8) балапар арасындағы қарым-қатынастың жағымды түрлерін қалыптастыра білу;

9) қазіргі заман талабына сай компьютерлік, ақпараттық және телекоммуникациялық технологияларды қолдана білу, ақпаратты жинақтау, сақтау және өңдеу әдістерін меңгере алу.

Әлеуметтік құзіреттер - маманның өз кәсіби қызмет аясындағы әлеуметтік қатынастарын дұрыс қалыптастыра білу қабілеті. Оларға келесі дағдылар, қасиет-қабілеттер жатады:

1) кәсіби сөйлеу тілін меңгеру - ауызша сөйлеу тілінің мәнерлі, екпінді болуы, жазбаша сөйлеу тілін ің сауатты және көрікті болуы, дискуссия жүргізу және көпшілік алдында сөйлеу білу;

2) эмпатия - көңіл білдіру, аяушылық пен тілектестік және қайырымдылық, басқа адамдарды түсіну және тиімді қолдау көрсете білу;

3) әлеуметтік рөлдерін дұрыс қабылдау және орындау (орындаушы, басшы, эксперт және басқа), командада жұмыс жасай алу;

4) сын пікірлерді дұрыс қабылдау және оны қолға алып, өз жұмысын дұрыстау;

5) кәсіби қызметке қатысты қоғамдық мәселелерді талдай білу;

Тұлғалық құзыреттер - логопедтің кәсіби жұмысына қажетті тұлғалық қасиеттер. Оларға жатады:

1) кәсіби қызметінің әлеуметтік маңызын түсіну, өз жұмысын орындауға құлшыну, белсенділік таныту;

2) өзіндік рефлексия - өз тәжірибесін қайта қарау, ойлану, талдай білу, өз сынынан өткізу;

3) толеранттылық таныту - басқа ойға, көзқарасқа, наным-сенімге, іс-әрекетке, әдет-ғұрыпқа, сезім-күйге, идеяларға төзімділік, жұмсақтық көрсете білу;

4) дербестілік пен жауапкершілік - өз бетінше шешім қабылдау алу және жауапкершілікті апа білу;

5) алғырлық пен шапшандылық - жағдай-шарттарды өзгерте білу немесе жағдайлардың өзгеруіне бейімделу;

6) эмоциялық және психикалық тұрақтылық - дамуында ауытқуы бар балалармен жұмыс жасау барысында шыдамдылық пен сабырлық сақтау, жүктеменің артуына төзе білу;

7) жаңа білім-дағдыларды үйрену, өз біліктілігін артыруға дайын болу, және осыған өздігінен таппыну.

Дефектологиялық, нақты айтқанда, логопедиялық кадрларды дайындаудың жаңа моделіне кіретін осы құзыреттіліктер қазіргі кезде республикамызда болып жатқан экономикалық және әлеуметтік, қоғамдық өзгерістерді талдау негізінде құрастырылды. Бұл өзгерістер, біріншіден, отандық білім беру жүйесінің интеграцияға бағыт алуына және инклюзивті білім беруді қолдауына байланысты. Инклюзивті мекеме жағдайында коррекциялық-педагогикалық ықпалдың нәтижесі түрлі мамандардың бір-бірімен тиімді жұмыс жасай алуына, мамандардың біліктілігіне тікелей байланысты болады. Сонымен қатар, мұндай жағдайда әр бапаға жеке жұмыс жасаудың мазмұны мен маңыздылығы күшееді. Педагогтың басты міндеттердің қатарына ауытқуы бар балалардың психикалық, интеллектуалдық және тұлғалық барынша дамуына мүмкіндік беру және осыған жаң-жақгы эсер ету, ыңғайлы психологиялық жағдай жасау қосылады.

Әрине, логопедия (немесе басқа мамандық болсын) бағыты бойынша құзіреттіліктер жүйесін құрастыру сол құзыреттіліктердің тізімін жаңа білім беру бағдарламасында көрсетуімен шектелмейді. Шешуді талап ететін бір қатар мәселелер бар. Мысалы, құзыреттілердің қайсысы қандай пәнді оқыту нәтижесінде және қалай қалыптасады? Оларды нақты белу және көрсете білу керек. Алайда, әр құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін ажырату үшін бағалау өлшемдерін де өңдеу қажет және тағы осындай мәселелер. Жалпы алғанда, құзыреттілік тәсілдемесін қолдану жоғары білім беруде бастапқы сатысында ғана деп айтуға болады. Бұл бағыт аясындағы мәселелерді әрі қарай қарастыру және тиімді шешудің қажеттілігі бар екені сөзсіз.

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

2. Демченко С.О. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя специальных дисциплин как признак (черта характера) личности //Демченко С.О. //Вестник Черкасского университета. - Черкассы. - 1998. - Вып. 8.
3. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с.
4. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. - М.: Логос, Университетская книга 2006. - 153 с.
5. Шадриков В.Д. Модель специалиста и высшее профессиональное образование / В.Д. Шадриков. - М., 2003.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М.: «Когито- Центр», 2002. - 396 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание» 1996. -312 с.
8. 5BO10500-Дефектология мамандығы бойынша мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты 6.08.061-2010/авт. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Абаева Г.А.
9. Веблер В.Д. Профили компетенций выпускников как основа планирования учебных курсов: материалы к семинару /под науч. ред. А.П. Чернявской. -Ярославль: Изд-воЯГПУ им. К.Д Ушинского, 2009. -27 с.

#### Резюме

Настоящая статья посвящена проблемам компетентностного подхода в подготовке дефектологических кадров, в ней представлены общие и профессиональные компетенции будущих логопедов.

#### Summary

This article is devoted to problems of the competence approach in training specialists for special education, it is a system of general and professional competence of future speech therapists.

#### ОРТАША ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЗУ МЕН ОҚУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚА ЛЫПТ АСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

К.Б. Бектаева - п.ғ.к., проф., Абай атындағы ҚазҰПУ,  
Ш.Е. Абиырова - дефектолог, №7 арнайы (түзету) мектеп-интернатының мұғалімі

Барлығына бірдей білім беру туралы заңдар Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңы, «Баланың құқықтары» заңы және де басқа заңдар бұрынғы кезде оқуға жарамсыз болған зияты зақымдалған балалардың білім алуына қазір жол ашып отыр. Осыған байланысты соңғы 5-7 жылда зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептер құрамында өзгерістер болып отыр. Әрбір мектепте екі бөлім қалыптасқан. Бірінші бөлімде - жеңіл зияты зақымдалғандар (F-70). Екінші бөлімінде ақыл ойы орташа зақымдалған (F-71). 2009-2010 жылдары орташа деңгейде зияты зақымдалған балаларға арналған жастар құрылды. Бірақ, өтілген тәжірибелер бойынша жасалған бағдарламалар дәстүрлі түрде арнайы мектегітер- де орташа деңгейде зияты зақымдалған балаларға оқытылып жүрген сабақтар әсерсіз, қорытындысыз болатынын көрсетіп отыр. Бұл зияты зақымдалған балаларға арналған білімдік, тәрбиелік, коррекциялық жоспарларды ғана емес, педагогикалық жүйенің мынандай компоненттерін өзгертуге тура келеді: заттық- техникалық заттар, оқыту әдістері мен қабылдауларды, педагогикалық құжат турлерін даярлау.

Біз жүргізген зерттеу жұмыстары бойынша орташа деңгейде зияты зақымдалған балалардың мектепте- гі оқуға «психологиялық» жасы жетіспейтіндігі анықталған (2-3 жасқа тән). Әр түрлі психикалық дағды- лардың дамымағандығы, мысалы, жеті жасар баланың ұсақ қол моторикасының дамуы қалыпты дамыған бір жасар баламен тең сөйлеу тілі бір жарым жасарға тең болса, ойын әрекеті 3-5 жастағы балаға тең келеді. Бұндай дамудағы асинхрония баланың жеке тұлғалық эмоциялық ерік-жігер сферасының дамуына кері әсерін тигізеді. Біз тексеруден өткізген бапалардың көбісінде сенімсіз жүріс немесе жүгіру мен секірулер байқалса, ал барлығы кішкентай кедергілерден аттап немесе секіріп өте алмады. Ал, 1-2 сынып балапарының ұсақ моторикасының дамымағандығы соншалық балалар түймесін түймелей алмайды, бауын байлай алмай, қасық ұстай алмайды, және өзіне-өзі қызмет ету әрекетін орындауға киналады. Олар бағдарлаушы сенсорлық қабілеттерін дамыту мен қалыптастыруды қажет етеді.

1-2 сыныпта «сөзсіз» бапардың саны көп (1-2 сыныптың 60% дейін). Олар педагогтың айтып тұрған сөзін түсіне алмайды, осыған байланысты мұғалім вербапді емес қарым-қатынас тілін қолданып және оқушыларға үйретуге мәжбүр. Бұндай қарым-қатынасқа үйрету балаларды аз деген түрде жүргізу керек.

Балалардың іс әрекеттерінің сипаттамасы (ойын, еңбек, құрастырғыштық) зияты зақымдалған балаларды орташа сатыда тұрғаны соншалықты олармен сабақ жүргізгенде мұғалімнің дидактикалық ережелерді қолдану мүмкіндігі болмайды. Бұл балалар дәстүрлі түрдегі мектепке келсе немесе ортаға

түссе олар элементарлы түрде заттарды да қабылдағанда ешқандай нәтиже, жетістік болмайды деген болжам бар.

Осы сипаттапқан ситуацияға байланысты мынандай сұрақтар туындайды:

Осындай оқушылар келе бастаған кезде арнайы мектеп қандай әрекет орындау керек?

Мектеп элеуметтік қамтамасыздандыру орындарымен алмастырылып кетпейме?

Бала қандай мақсатпен мектепке келу керек?

Баланы неге және қалай оқыту керек?

Осы сұрақтарға жауап беру үшін біз оқушыларды жан-жақты №7 арнайы (түзету) мектеп интернаты- ның 2-сынып оқушыларын тексердік. Барлығы 12 орташа зияты зақымдалған оқушы, оның аптауы «Дауна», екі оқушы аутизмі бар балалар, төртеуі зияты орташа түрде зақымдалған балалар. Осы оқушы- ларды оқу жылының басында сыныпқа келгенде оқу-жазуға қабілеттерін тексердік: тексеру кезінде біз жазу, оқу сабақтарында мынандай көрсеткіштерге сүйендік:

1. Жазу сабағы бойынша

1. Сызықтарды (түзу, қисайған, ирек) саусағымен, бояумен, қаламмен, ерексектермен бірлесіп өзі сызу.
2. Сабақ барысында сөйлеу тілін түсінуді меңгеру;
3. Объекті мен сөздің арасында байланыс орнату;
4. Іс-әрекеттерді бақылау

II. Оқу сабағы бойынша

1. Дыбыстарды естігенде және айтқанда оны басқа дыбыстардан ажырату;
2. Өзініңесіміненазараудару;
3. Сұраққа жауап қайтару;
4. Ересектің қозғалыстарына назар аудару;
5. Тұрмыста қолданатын заттардың атын атау, білу.

Осы көрсеткіштерді іс жүзінде орындау үшін, оқушыларды мүмкіндігіне қарай 3 топқа бөлдік:

- 1 топ - нашарлау - 3 оқушы;
- 2 топ - төмен - 5 оқушы;
- 3 топ - өте төмен - 4 оқушы.

1- топтағы оқушылар (3 оқушы) төменгі көрсеткіштер бойынша: сабақ барысында сөздерді түсіну, мәтіндерді тындап әңгімелеу мен сөздің арасында байланыс орнату, сұраққа нақты, толық жауап беру, дыбыстарды естігенде, айтқанда басқа дыбыстарын ажыратуға мұғалімнің көмегімен ғана жазу мен оқу сабағында орындады.

2 топ оқушылары (5 оқушы) жоғарыда аталған көрсеткіштер бойынша мұғалімнің көмегін дұрыс қабылдаған жоқ, көп қателер жіберді. Мысалы: өзі мұғалімнің тапсырмасы мен сұрақтарына теріс және бұрмалап жауап берді, жиі жауапты бір сөзбен қайтарды, көп атау сөздер мен сөз тіркестерін тапсырма- лар мен сұрақтарға жауап беру кезінде пайдалана алған жоқ.

3-топ оқушылары (4 оқушы) мұғалімнің көмегімен де тапсырмаларды орындай алмады, сұрақтарға жауап бермеді.

Үш топтағы оқушылардың ерекшелігін есепке ала отырып, оқу мен жазу сабақтарында арнайы әдісте- меліктерден [Аксенова А.К., Воронкова В.В, Өмірбекова Қ.Қ.Бектаева К.Б. т.б.] әр топқа әдіс-тәсілдер жүйеленді:

1. Сөздерді түсінуге арналған әдіс-тәсілдер қолданды: заттар, заттық және сериялық суреттер, әр түрлі көрнекі құралдар, дидактикалық ойындар пайдаланып оқушылардың іс-әрекетіне назар аудар- дық және т.б.

2. Мәтіндерді тындауға және сөздің арасындағы байланыстарды түсіну үшін оқушылардың жеңіл және мазмұны қызық мәтіндерді қайтап оқып, кейбір үзінділеріне суреттер сапуға мұғалім көмектесті және өздері салған суреттер бойынша оқушылар мәтінді қысқаша әңгімелеп берді.

3. Мұғалімнің қосымша сұрақтары бойынша оқушылар толық жауап беруге талпынды.

4. Мұғалім оқушылардың сұраққа жауап беру барысында дыбыстарды дұрыс айтуды әрдайым қадаға- лап отырды.

Осы әдіс-тәсілдерді мұғалім оқу мен жазу сабақтарға дайындалғанда және сабақтар барысында жиі қолданып, оның нәтижелерін жылдың аяғында оқушылардың жазу мен оқу дағдыларын қайталап тексе- ріп, оқушылардың білім, білік, дағдыларының сапалары көтеріліп, олар екі топқа бөлінді. Бірінші топтағы оқушылар сабақ барысында сөздерді түсініп, мәтіндерді тындап әңгімелеу мен сөздің арасында байланыс орнатып, мұғалімнің сұрағына нақты, толық, дұрыс жауап беріп отырды. Бұл жауаптары екінші топтың оқушыларның жауаптарына үлгі болып, дұрыс қайталауға мүмкіндік туғызды.

Сонымен орташа зияты зақымдалған баланың ерекшеліктерін жазу мен оқу сабақтарында ескере отырып жасалған педагогикалық іс-шаралар оқу мен жазу сабақтарында оқушылардың жеке және топтық мүмкіндіктерін, белсенділігін және өзінше жұмыс жасау қабілеттерін ашуға бағытталған болуы керек, сондықтан бұл бастауыш сынып оқушыларының белсенділігі мен өзінше жұмыс жасау қабілеттіктерін көрсетуге мүмкіндік беретін оқу мен жазу сабақтары өткізілді.

Күршінін мақсат, міндет, қағидалардың арнайы (түзету) мектептерде іске асуы әрбір оқушының жеке дамуында жетістікке жететін және арнайы педагогикалық және психологиялық талаптарын қамтамасыз ететін білім ортасын құруға жасалатын негізгі шарттардың бірі.

1. Аксенова А. К. *Обучение русскому языку в коррекционной школе.* - М., 2005.
2. Воронкова В. В. *Методик обучения грамоте и правописанию в младших классах вспомогательной школы.* - М., 1995.
3. Өмірбекова Қ.Қ., Мовкебаева З.А. *«Сауат ашу дәптері»: Мектеп, 2002.*
4. Өмірбекова Қ.Қ., Бектаева КБ. *Әліпте. Әдістемелік нұсқау.* - Алматы, 2001.

#### Резюме

В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения чтению и письму учащихся с умеренной степенью умственной отсталости.

#### Summary

The paper reviews current methods of teaching reading and writing of students with moderate mental retardation.

#### МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙШІ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ЖАППАЙ (ГЛОБАЛЬДЫ) ОҚУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Л.А. Бутабаева - оқытушы, магистр, арнайы педагогика кафедрасы,

Ж.О. Базылбекова - есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған №1 арнайы мектеп-интернаты, естіп қабылдауын дамыту жұмысы бойынша әдіскер

Сөйлеу адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас жасауының бірден-бір құралы болып табылады. Есту қабілеті зақымдалған балаларды еститіндер қоғамына интеграциялау мемлекеттің инклюзиялық білім беру саясатының бір бөлігі болып табылады. Сол себепті, аталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамыту-дың алғышарты ретінде жаппай оқу дағдыларын қарастыру маңызды болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балаларға айналадағы дүниені еркін танытудың, ұлттық салт-дәстүр, әдет-дағдылармен сусында-тудың, жалпы рухани толысуымыздың кілті сөйлеу тілінде екенін біле тұрсақ та, елімізде есту қабілеті зақымдалған балаларды сөйлеу тіліне оқыту, соның ішінде, мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақым-далған балаларды сауаттылыққа үйрету мәселесі өзекті болып отыр.

Сауаттылыққа үйрету табличкалар қолданудан басталады, яғни балалар сөздерді бүгіндей қабылдайды (глобальды). Табличкалар баспа әріптермен жазылып, біркелкі және баланың назарын аудармас үшін қарамен жазылғаны дұрыс. Табличканы оқитын кезде ол міндетті түрде ауыздың қасында болуы тиіс, себебі бала бір уақытта табличкамен артикуляцияны көруі тиіс.

Алдымен сәлемдесуге қатысты табличкаларды қолданамыз. «СӘЛЕМ», «САУ БОЛ». Табличкаларды есіктің қасына қалташаларда көрінетіндей етіп салып қоямыз. Басында олар тұрақты бір жерде орналаса-ды. Біреуі оң жақта, біреуі сол жақта. Бала керекті табличканы тани бастаған соң олардың орнын ауысты-рып қоюға болады. Себебі балалар табличкалардың тұрған орнына үйреніп қалмас үшін, керісінше керек-ті таблична назар аудару үшін. Бұл екі табличканы ойын кезінде де қолдануға болады, мысалы, ойыншықпен амандасу кезінде осы табличкаларды қолданамыз [1].

Кейін сабақ кезінде нұсқау сөздер жазылған табличкаларды қолдана бастаймын. Дене тәрбиесі сабағында, «БАР», «ЖҮГІР»; заттармен әрекететуге үйрету барысында «КИГІЗ», «АЛ», «КӨРСЕТ»; сурет сабағында «СУРЕТ САЛ», «ЖАБЫСТЫР», «ҚҰРА»; әуен сабағында «БИЛЕ», «ШАПАЛАҚТА». Барлық сабақ барысында БЕР, АЛ, ТҰР, ОТЫР, ДҰРЫС, ДҰРЫС ЕМЕС, ЖАРАЙСЫҢ, КӨМЕКТЕС, АТТІ, ЖАП, және т.б. Сабақ немесе қарым қатынас барысында осы сөздерді қолдану қажеттігі пайда болған кезде, педагог керек табличканы алады да, аузының жанына апарды да, сол сөзді немесе фразаны айтады.

Бала жазбаша берліген нұсқауларды түсіне бастаған кезде, ол нұсқаулар ауызша беріледі, табличкасыз. Бала орындай бастаған кезде, ересек адам оның дұрыс орындап жатқанын айтып, мақтайды, және жазыл-ған сөздерді көрсетеді.

Көптеген балалар жазбаша сөйлеу тіліне қарағанда ауызша сөйлеу тілін тез тани бастайтынын ескеру 29-----

кажет. Бұндай балаларды оқуға дайындау үшін, басқадай тәсілді қолданған жөн: ересек табличканы үндемей көрсетеді, ал бала соған сай әрекетті орындай бастаған кезде, табличканы ересек оқиды [2].

Арнайы нұсқау сөздер жазылған табличкалардан басқа заттардың атаулары жазылған табличкаларды соған сәйкес заттармен сәйкестендіріп үйрету қажет: жақсы таныс 4-5 ойыншық атаулары, 2-3 ыдыстың, жиһаздың немесе киімнің, тамақтың атаулары. Бұл жұмыс мынадай жолмен жүзеге асады: баланың алдына екі заттың өзі немесе солардың суреттері қойылады, мысалы, *ат және этеш*. Сурдопедагог ит сөзі жазылған табличканы аузының қасында ұстап тұрып айтады. Сол сөзге сәйкес келетін затты немесе суретті көрсетуін баладан сұрайды. Сосын табличканы балаға береді де, оның керек заттың (суреттің) астына қоюына көмектеседі. Осындай жұмыс екінші табличкамен жүргізіледі. Осыдан кейін сурдопедагог бала «ит» сөзі жазылған екінші табличканы көрсетіп оқиды және соған сәйкес суретті немесе затты беруін сұрайды. Екінші табличкамен де жұмыс тура солай өтеді. Сосын үстелнадірдің үстінде ылғи табличкалар қалады, қолында ұстап тұрған табличканың көшірмесін сұрайды. Көшірме табличкаларды сәйкестендіруге үйрету бірнеше күнге созылады. Осы кездері заттармен суреттер өзгеріп тұрады. Сосын жаңа сөздердің жұбын алады. Мысалы, «мама» және «баланың аты» (фотоларын қолдануға болады), «доп», «алма», «ат» «машина» т.б.

Осыдан кейін бала табличкадағы сөздерді керек затқа немесе суретке өзі апарып қою керек. Немесе керісінше, суретке сәйкес келетін табличкаларды қояды. Алдымен бала 2 заттың немесе суреттің атауы жазылған табличкаларды сәйкестендіреді. Кейіннен 3 және одан да көп. Бала заттармен суреттерге қатысты табличкаларды сәйкестендіріп үйренген соң, табличкалардағы сөздерді тек алдарында жатқан суреттермен ғана емес, бөлмедегі, көшедегі заттармен сәйкестендіріп үйретеді. Бұл кезеңде балаларға таныс табличкалар берілетін болғандықтан, ересек адам табличканы үндемей береді. Тек бала тапсырманы дұрыс орындағаннан кейін барып, ол сөзді оқиды және бала дұрыс орындап па соны анықтайды. Әр табличканы керек заттармен сәйкестендіргеннен соң, оқиды: алдымен сурдопедагог қолымен жүргізіп оқиды, одан кейін сурдопедагогпен бірге бала қолымен жүргізіп шамасы келгенше оқиды. Созып буындап оқиды (дыбыстап оқымайды!). Жақсы таныс табличкаларды бала өз бетімен оқып шығады [3].

Сабакта табличкаларды қолдана бастаған кезден бастап, барлық жаңа сөздік материалдарды тек ауызша ғана емес, жазбаша да ұсына бастады. Сондай ақ үйдегі заттардың барлығына табличкалар жабыстырылып қойылу керек. Бала сөзді ауызша және жазбаша меңгергеннен кейін, бұл табличкаларды апып тастайды.

Балаларды кеспе әріптермен сөз құрап үйренеді. Бала он шақты табличкалармен танысқан соң, кеспе әріптермен жұмыс жасаймыз. Алдымен табличка үлгіге қарап, сөз құрайды (мысалы, «алма» табличкасына қарап алма сөзін құрайды). Бұл кезде балаға тек сол сөз құралатын әріптерді ғана береміз. Бұл кезеңде әріптерді атамайды. Бала осы тапсырманы орындай алған соң, сөзді есте сақтауына қарай, үлгісіз құрастырады. Қысқа және балаларға жақсы таныс өз бетімен айта алатын немесе жобасымен айта алатын

сөздерден бастаған дұрыс. Сөзді қойып бала оны айтады: «үй». Мысалы, у дыбысын айтқан кезде, педагог бапаға соған сәйкес әріпті табуға көмектеседі және оны табличканың астына қояды. Сосын баланың қолының бірінші әріптен алып келесі әріпке апарды ү\_й\_ деп оқи отырып, сол әріпті тауып қояды.

«Доп» сөзін жазу сәл басқаша болады. Бұл сөздердегі кейбір дыбыстарды созып айтуға болмайды (созып жатқанда керекті әріпін тауып алу үшін). «доп» сөзін жинау үшін педагог баламен бірге алдыңғы буынын айтады да, саусағын бірінші әріпке әкеліп, соны табуын сұрайды. Сосын бірінші буынды қайтадан оқиды да, о созып айтып жатқанда, о әріпін тауып қояды. Бұның саусағын қайтадан, бірінші

әріпке әкеледі де, сөзді толығымен оқиды: «доп». Осы кезде соңғы әріпін тауып қояды.

Бала осы тапсырманы орындап үйренген соң, үлгісіз, есте сақтап сөз құрауға үйретеді. Ақырындап, тапсырма қиындайды. Келесі кезектілікпен жұмысты жүргізуге болады:

**Бірінші кезең.** Бала затқа сәйкес табличканы қояды, оны оқиды. Сосын табличканы төңкеріп жабамыз. Бала есте қалғанына сүйеніп сөз құрайды, Кейін табличканы ашып, баланың құраған сөздерімен сәйкестендіреді. Егер бала осы тапсырманы орындай бастаса, келесі кезеңге өтуге болады.

**Екінші кезең.** Бала затты немесе суретті өз бетімен атайды, сосын педагог берген әріптерден сол сөзді құрайды. Басында тек сол сөз құралатын әріптерді ғана ұсынамыз, кейіннен артық әріптерді де береміз, керек емес әріптерді бапа өзі ысырып тастауы тиіс.

**Үшінші кезең.** Бала затты немесе суретті өзі атайды да, сосын қассадағы бүкіл алфавиттің арасынан керек әріптерді тауып, сол сөзді құрайды [4].

Магнитті әліппені қолданып, әріптер жазылған кубиктерді қолданып сөз құраған балалар үшін өте қызықты. Бала айта алатын дыбыстардың (мысалы, *а, у, м, н, л*, т.б.) әріптік таңбасымен таныстыруға болады. Бірақ ол кезде, әріп емес дыбысты айтқызады, мәселен «эм» емес «м», «пэ» емес «п» т.б. Егер

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

балаға әріптермен жұмыс істеген ұнаса, онда жеке буындарды оқытып, жаттықтыруға болады. Мәселен, кубиктермен *па, пу, пи, пә* буындарын жазып, балалар соны оқиды. Бірақ, бұл жаттығуларға көп уақыт бөлудің қажеті жоқ. Толық сөздерді оқытып, әріптерден сол сөздерді құрап үйрету пайдалы болып табылады. оқуға үйрету күнделікті жүру керек: әріптерден күніне бір сөз құрау керек.

Қорыта айтқанда, есту қабілеті зақымдалған мекіепке дейінгі балалардың жаппай оқу дағдыларын қалыптастырудың негізгі мақсаты оны қарым-қатынасты дамытудың алғышарты болып табылады.

1. *Белянин В.П. Психолінгвистика. - М.: Флинта, 2004.*
2. *Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика, воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. Владос, 2010.*
3. *Шматко Н.Д. Если малыши не слышат. - М., 2003 г.*
4. *Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. - М.: Просвещение, 1991. - 319 с.*

#### Резюме

В статье рассматриваются пути формирования глобального чтения у детей с нарушениями слуха дошкольного возраста.

#### Summary

In article questions of a way of formation of global reading at children with a hearing disorder of preschool age are considered.

#### КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТ АНТТ АРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУДАҒЫ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАР

*З.А. Мовкебаева - доцент, п.ғ.д.,*

*А.Б. Бейсенова - Магистратура және PhD докторантура институтының*

*2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Қазіргі кезде кохлеарлы имплантациясы бар баланың есту-сөйлеуін оңалтуы бойынша көптеген әдістер қолдануда және ол балаға оң әсерін тигізуде, бірақ баланы оңалту барысында тек қана педагогика-лық сүйемелдеу орын алатыны емес, оның ішінде баланың ортасы да оның әрі қарай дамуына, есту-сөйлеу оңалтылуының тиімді жүретініне әкелетіндігіне ұмытпауымыз керек. Сондықтан баланың бұлай жан-жақты дамуының бірден-бір шарты ретінде, яғни есту-сөйлеу тілінің де, коммуникациялық қарым-қатынасының бірден бір орны ретінде жалпы білім беру үрдісі болып табылады.

Баланың жалпы білім беру үрдісінде кірігуі өзін-өзі ұстауы, мұғалімдермен, балалармен қарым-қатынасы бірден-бір кепілі болып табылады. Бұл түсінік барлық елдерде қалыптасқан және баланың еститін балалармен қарым-қатынасы кезінде ашылып, коммуникациялық даму үрдісі қарқынды жүретіні де қарастырылған. Қазақстан Республикасында да кохлеарлы имплантация өткізілген балалар жалпы білім беруге кірістірілсін деген Білім және ғылым беру министрлігінің 2009 жылғы №4-02-4/1228 бұйрық бар. Сондықтан, бұл бұйрық бойынша және әдебиет көздерін саралай отыра, бұл балалар категориясы басқа балаларға Қарағанда қазіргі уақытта дамып келе жатқан инклюзиялық білім беруге кіріге алатын бірден-бір балалар категориясы болып табылады. Бұл мәселедегі негізгі қажеттіліктердің бірі болып балабақшадағы баланың эмоционалдық қанағаттылығы, қолайлығы болып табылады. Мектепке дейінгі кезде эмоционалдық ортаны қалыптастырудың негізгі ерекшеліктері тұлғаның қалыптасуына және үрдіс-тің жалпы дамуына әсер етеді. Эмоциялық жағынан өзін жақсы күйде сезіну баланың психикалық денсаулығының және дұрыс психикалық дамуын қамтамасыз етеді [1].

Кохлеарлы имплантациядан (КИ) өткен мектепке дейінгі балалардың жалпы білім беру үрдісіне кірігуі, онымен жүргізіліп жатқан түзету-педагогикалық жұмыстың тиімділігін, балалардың қарым-қатынасқа түсуін анықтау, қарым-қатынас барысында қоршағандардың өздерін қалай ұстаулары және көрсетіліп жатқан көмектің дәрежелілігін анықтау барысында эксперименталдық тәжірибе жүргізіліп, пақтылаушы және қалыптастырушы кезеңдер бойынша жұмыс басталды. Эксперименталдық база ретінде Павлодар қаласындағы №3 жалпы білім беретін балалар балабақшасы **алынды**. Жалпы зерттеуге мектеп жасына дейінгі (6-6,5 жас) 5 бала қатысты. Эксперимент мақсаты ретінде балаларға тән, тандалатын қарым-қатынас түрлерін, формасын анықтау болып алынды. Ұйымдастырылған эксперименталдық зерттеуде КИ бар балалардың келесі біліктіліктері анықталды: үлкендермен қарым-қатынастың басым түрі; мектеп жасына дейінгі балалардың оларға деген үлкендердің қатынасы туралы түсініктері; баланың өзіне деген жақын адамдардың қатынасын түсіну сипаты және дәрежесі; балалардың үлкендерге деген қатынасы.



КИ бар балалардың үлкендермен қарым-қатынас формаларын анықтау мақсатында М.И. Лисина және Х.Т. Шерьяздановамен [2] ұсынылған балалардың қарым-қатынас формаларының жіктелімі қолданылды:

1. Қарым-қатынастың жағдаяттық-тұлғалық (тікелей эмоционалды) формасы;
2. Қарым-қатынастың жағдаяттық-іскерлік (заттық-эрекеттік) формасы;
3. Қарым-қатынастың жағдаяттан тыс-танымдық формасы;
4. Қарым-қатынастың жағдаяттан тыс-тұлғалық формасы.

Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде қарым-қатынас бала дамуының негізгі шарты, өзге адамдармен өзара әрекеттесу арқылы өзін-өзі тану және бағалауға бағытталған адамның жетекші іс-әрекеті, оның тұлғасының қалыптасуының маңызды факторы ретінде қарастырылады. Кохлеарлы имплантациясы бар мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу қарым-қатынасын ұйымдастырудағы күрделі қиындықтардың болуын И.В. Королева, Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко [3] және т.б. атайды.

КИ бар балалар сөздік коммуникация мүмкіндігінен айырылғандығына байланысты оларда тұлғааралық қатынастарды жақсартуда айтарлықтай қиындықтар байқалады. Онтогенетикалық даму барысындағы бұзылыс сипатымен шарттанған айқын ауытқулар, сөйлеу қарым-қатынасының уақытылы және толыққанды дамуы үшін айтарлықтай кедергі тудырады, ол КИ бар мектеп жасына дейінгі балаларда нашар қалыптасады, оның мотивтері негізінен балалардың органикалық қажеттіліктерінен туындайды. Қоршағандармен қарым-қатынас қажеттіліктері, әдетте, физиологиялық қажеттіліктерге байланысты болады. Бізбен балалардың бірнеше көрсеткіштер бойынша сөйлеу пікірлері талданды. КИ бар балалар жиі және көбірек қарым-қатынастың ситуативтік-іскерлік формасын модельдейтін жағдаяттарда сөйледі (барлық пікірлердің 58,4%). Біраз аз бала жағдаяттан тыс-танымдық қарым-қатынас формасын модельдейтін жағдаятта сөйледі (26,3%). Және барлық пікірлердің тек 15,3% жағдаяттан тыс-тұлғалық қарым-қатынас формасына тиесілі болды. Алайда атап кететін жайт, тұлғалық әңгімелесуге келіскен КИ бар балаларда бұл арақатынас өзгеше: 49,6%, 25,5% және 24,9% сәйкесінше. Барлық сөйлеу пікірлерінің басым көпшілігі жағдаяттық пікірлерден болды (80,2%). Балалар танымдық сұрақтарды талқыламады, өзінің достары туралы ойлары туралы, топ бойынша құрдастарымен бөліспеді. Жиірек олар өздері туралы айтты. Тұтастай алғанда оларда заттарды игеру туралы, жануарлар, ойыншықтар және тұрмыстық заттары туралы хабарламалар басымдық болды. Мәлімет кесте 1 көрсетілген.

Кесте 1 - Қарым-қатынастың әр түрлі жағдаяттарындағы мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу пікірлерінің саны (%)

Қарым-қатынас формасы	Сөйлеу пікірлерінің саны	
	Қалыпты балапар	КИ бар балапар
Жағдаяттық-іскерлік	12,7	58,4
Жағдаяттан тыс-танымдық	23,4	26,3
Жағдаяттан тыс-тұлғалық	63,9	15,3

Мазмұны бойынша КИ бар балаларда айғақтарды қарапайым деректеу түріндегі ақпараттық пікірлер басым болды ("Менде ұшақ"). Олар пікірлердің 86,25% құрады. Балапар танымдық сипаттағы сұрақтарды аз қойды ("Балада неге ақ қалпақ (панамма)? Өрмекші неге шыбындарды өлтіреді?"), олар барлық пікірлердің 4,5% құрады. Бағалау сипатындағы хабарламалар тек 1,8% болды ("Данияр жақсы, ол менімен бірге ойнайды").

Бұл кезеңде біз ересектермен баланың қарым-қатынасына арнайы бақылау ұйымдастырылған. Нәтижесінде экспрессивті-мимикалық сөйлеуді қолданады, заттық іс-әрекеткі сирек қолданады. Экспрессивті-мимикалық қарым-қатынас санаулы. Көбіне ересектермен қарым-қатынаста олар жимиып, эмоциялық жағдайлары кейде мимикамен бағананда. Бақылау барысында, бала ересектеп қарым-қатынаста өте көп бетіне қарайды және де әңгімелесу кезінде. Ереже бойынша бап бұл кезде кітап немесе ойыншықпен ойнап отырады, егер бос уақыт болса жәй ғана көзін алып қашады. Заттық іс-әрекет жақындасудың амалы болды, және де ересек адаммен қарым-қатынас жасау амапы. Ересек мектеп жасына дейінгі КИ балалардың қарым-қатынасы 2 кестеде берілген.

Кесте 2 - КИ бар балалардың үлкенмен қарым-қатынасының жетекші құралы (%)

Қарым-қатынастың жетекші құралы	Топ	
	КИ бар балапар тобы	Қалыпты балапар тобы
Экспрессивті-мимикалық	12	2
Сөйлеу	3	18
Заттық-эрекеттік	5	0

Жоғарыда өткізілген зерттеу бойынша біз балапардың сөйлеу пікірлерін бірнеше көрсеткіштер бойынша — \_\_\_\_\_

ша талдадық. Балалар көбінесе және жиірек жағдаяттық-іскерлік қарым-қатынас формасын модельдейтін жағдаяттарда сөйледі (барлық пікірлердің 58,4%). Біраз аз бала жағдаяттан тыс-танымдық қарым-қатынас формасын модельдейтін жағдаятта сөйледі (26,3%). Және барлық пікірлердің тек 15,3% жағдаяттан тыс- тұлғалық қарым-қатынас формасына тиесілі болды. Қарым-қатынастың спецификалық ерекшеліктерін жалпылай келе КИ бар балаларға тән сипаттарды атап өтуге болады:

- Қарым-қатынастың мотивациялық-қажеттілік аймақтарының, сөйлеу белсенділігінің төмендеуімен, сөйлеу және паралингвистикалық құралдарды жүзеге асыру қиындықтарымен бірге жүретін, мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтілік дағдыларының қалыптасуына кедергі тудыратын сөйлеу коммуникациясының шектеулі мүмкіндіктері;
- Көрнекі-бейнелік әрекет бойынша пікірлерді құрудағы қиындықтар, пікірдің мағыналық ұйымдастырылуының, мектеп жасына дейінгі балалардың хабарлама элементтері арасындағы логикалық байланыс- тың болмауы;
- Сөйлеу құралдары, формалары, қарым-қатынас белсенділігі және мінез-құлық ерекшеліктерінің дамуы бойынша (негізінен төмен деңгей) коммуникативтік дағдылардың әртүрлі қалыптасуы;
- Үлкенге деген қызығушылықтың жоқ болу беталысы, байланыстан қайту ниеті.

Біз жүргізген деректеуші эксперимент және оның барысында алынған мәліметтер КИ бар балалар тобында қалыпты дамудағы мектеп жасына дейінгі балалардан ерекшелігі олардың статустық қалпы есту, сөйлеу және психикалық мүмкіндіктердің дамуына айтарлықтай әсер ететінін, және физикалық ақау ауырлығын көрсетеді. Қолайсыз статустық санаттарда сөйлеу, психикалық және физикалық даму мүмкін- діктерінің шектеулігі коммуникативтілік біліктілік пен дағдылардың жеткіліксіз қалыптасуына себеп болған. КИ бар балалардың кешілігіне жасқаншақтық (қорқақтық), ұялшақтық, ренжігіштік және ашуланшақтық тән. Осылайша, КИ бар балаларда ұзақ уақыт аралығындағы өзарақатынастың дамуында- ғы дизонтогенез байқалады, ал қарым-қатынас үрдістері аталған сезімдердің айқындығы салдарынан қиындатылған. Осыған байланысты психологиялық-педагогикалық түзету ойын іс-әрекетіндегі өзара қатынасты жасауды көздеді. Аталған ерекшеліктерді баланың кейінгі дамуында кері әсері, депривация, үлкендермен өзара әрекеттесу жетіспеушілігі және құрдастарымен өзара әрекеттестікті өзбетімен ұйымдастыра алмау біліктілігі салдарларын жеңуді қамтамасыз ететін жағдайларды жасау қажет. Тек осы жағдайда ғана әлеуметпен гармониялық өзара әрекеттестіктің қалыптаспаушылығында көрініс табатын әлеуметтік сенімсіздікті жену және әртүрлі өмірлік міндеттерді шешу тәсілдерін дербес табуға деген ұмтылыстарды эзирлеу мүмкіндігі мүмкін болып табылады.

КИ бар мектеп жасына дейінгі балаларды арнайы оқыпудың басты мақсаты болып олардың сөйлеу қарым-қатынасы дағдыларын игеру табылу керек, ол педагогтың педагогикалық өзара әрекеттесу және әсер ету шарттары мен ережелерін сақтау кезінде мүмкін болмақ. Жоғарыда айтып кеткендей қазіргі уақытта бұл балалар жалпы білім беру мекемелерімен қатар, арнайы мекемелерде де баршылық. Бұл жағдайда мектеп мұғалімі немесе тәрбиешісі бұл балалармен жұмыс жасап жатқан жоқ деп айта алмай- мыз. Педагог көп жағдайда бұл балалармен жалпы есту-сөйлеуін дамытуға көңіл аударады. Соның негізінде ол есту қабылдауына көп көңіл аударып жұмыс жасайтын болса, баланың сөйлеу қабылдауы шетте қалып, бұл бағытта жұмыс жүргізілмейді. Бұл жағдайда біз педагогтарға балалардың сөйлеу қабыл- дауын дамытуға оның ішінде коммуникативтік дағдыларын дамытып қалыптастыруды да ұмытпауыз қажет екендігін айта кеткіміз келеді. Балалардың сөйлеу әктісі арқылы коммуникативтік дағдыларын дамыту бойынша көптеген теориялар бар. Бұл бағытта көптеген ғалымдар еібек етті. Солардың бірілері К.Бюлер [4] и Р.О. Якобсон [5] болып табылады. Бұл ғалымдар өз еңбектерінде сөйлеу әктісін ашып, сөйлеу комму- икациясының теориясын жазып сипаттаған болатын. Аталған теория негізінде бізбен КИ бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру бойынша жұмыс жүйесі құрастырылды. Жұмыстың мақсаты - КИ бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникатив- тш дағдыларын қалыптастыру болып анықталды. Анықталған мақсатқа сәйкес бізбен келесі міндеттер көрсетілді:

- Балаларда сөйлеу мотивациясын тудыру;
- Балаларға қоршағандармен коммуникацияның түрлі әдістері туралы түсініктерін кеңейту;
- Өзіне және қатарлас балаларға деген позитивті қарым-қатынасты қапыптастыру;
- Қайшылықты жағдайларда жалпылай шеше алу, қарым-қатынасқатүсе алуды тәрбиелеу;
- Балаларда мәдениетті сөйлеуді қалыптастыру

Берілген міндеттер негізінде бізбек жұмыстын келесі ұстанымдар ұсынылды:

- Қарым-қатынастың әрекеттілігі және бірізділігі;
- Шығармашылықтың эмоционалдық елэктеуінде;

- Минимаксималдық және гуманистілік бағыттылық;
- Интеграция және дүниенің тұтастығы туралы түсінік;

Мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту бойынша бізбен 3 кезең атап көрсетілді. Бұл коммуникацияға дейінгі, коммуникация және посткоммуникациялық кезеңдер. Әрбір эрекет өзіне келесі эрекеттерді ендіреді. Осылайша коммуникацияға дейінгі кезеңге - пікір айтылымдар мотивінін пайда болуын, сөйлеудің ішкі, ойлық дайындалуы және оның мазмұны және тілдік формасы жатқызылды. Ал коммуникация кезеңдеріне бізбен ойлық кодтан акустикалық немесе графикалыққа ауысуы, сөйлеуді қабылдау және она перцепиенттің түсінуі секілді кезеңдер алынса, ұсынып отырған жұмыс жүйесінің посткоммуникациялық кезеңінде қарым-қатынасқа түсушімен кері байланыс орнату, жаңа сөйлеу актісі, эрекеттер қарастырылып, олар коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға бірден- бір көмек тигізетіні көрсетілді.

Бізбен балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда ұсынылып отырған жұмыс жүйесі тек қана аталған кезеңдерді қамтып жұмыс жасауда ғана жүзеге аспайды. Бұл кезеңдердің әр қайсысында балада сөйлеуге деген мотивті тудыруға арналған әдіс-тәсілдерді де қолдануымыз. Баланың сөйлеуге деген мотивін тудыру үшін баламен «Позициялық кодтау»,

«Блисс тілін», «Пиктограмма», «Коммуникативтік тақталар», «Леб жүйе» әдістерін қолдануға ұсынамыз. Бұл әдістемелер мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуге деген мотивтерін тудырса, әрі қарай туындаған мотивтің сөйлеу, ойлық сөзге айналдырып, қарым-қатынасқа шығуын тудыратын әдістемелерді қолданып, балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға бағытталған әдістемелерді бірі ретінде «Пиктограммалық схемаларды ұсына аламыз. КИ бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда ерекше ескеретін бір жайттардың бірі балаларда физиологиялық алғышарттар бар, ал олардың коммуникативтік дағдылары онтогенетикалық нормадан томен болып келеді. Сондықтан бұл жерде биологиялық алғышарттар, оны сөйлетуге, коммуникацияға тудыратын арнайы алғышарттарды ұйымдастыру керек.

Жеке тұлға болып өсуіне ықпал жасау, тәрбиеде білім алу барысында КИ балаға болашаққа өз орнын табуға, ортада кездесетін кедергілерді шектеу және балалардың коммуникативтік дағдылары дамуы үшін шарттарды жасаған кезде ғана біз аталған нәтижеге жете аламыз.

1. *Кохлеарлы имплантациядан кейінгі балалардың білімін ұйымдастыру бойынша бұйрық 02.07. 2009 - №1228.*
2. *Шерьяданова Х.Т. Учите детей общению,— Алма-Ата: Рауан, 1992.*
3. *Короленко И.В. Кохлеарная имплантация. - СПб., 2008. - 751 с.*
4. *Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. — М.: Прогресс, 1993. - 502 с*
5. *Якобсон Р. Тексты, документы, исследования. - М.: РГГУ, 1999. - С. 184.*

#### Резюме

В статье рассматриваются система работы по формирования коммуникативных навыков у детей с кохлеарными имплантами. Описываются основные методики работы по формированию коммуникативных навыков у детей с кохлеарными имплантами.

#### Summary

The article is about of the system to formation of communicative skills the children with cochlear implants. It describes the main methods of working to build communication skills of the children with cochlear implants.

## АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ГЕРМАНИИ

Г.А. Абаева - к.п.н., доцент, зав. кафедрой специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

Проблемы образования детей с ограниченными возможностями в каждой стране зависят от многих факторов: состояние экономики, политическое устройство, социальная политика государства, религия, ментальность той или иной нации и проч. Кроме того в последнее время проблемы образования решаются в зависимости от того, какой подход лежит в основе проводимой в стране интеграции. Интеграция часто рассматривается как стратегическая задача развития системы образования лиц с ограниченными возможностями, а именно как один из **возможных** подходов к образованию детей данной категории и обеспечение доступа к образованию.

Если обратиться к опыту Германии, то ее законодательство регулирует систему образования немного иначе, чем в Казахстане. Есть общие законы и принципы, в частности то, что все дети, несмотря на имеющиеся нарушения и степень их тяжести должны пойти в школу с 6 лет; должен быть обеспечен транспортный доступ всем детям с особыми образовательными потребностями, но в тоже время каждый регион (Земля) имеет собственные законодательные акты. Например, обучение в начальной школе в Берлине может продлиться до 6 класса, в Цюринге - до пятого, а в школах Северной Вестфалии (Дюссельдорф) - до 4 класса.

Система общего образования начинается с детского сада, который дети посещают с 3 до 6 лет, но его посещение необязательно. Детские сады подразделяются на частные, государственные, от общественных организаций и церковные.

В 70-80 годы XX века, когда по всей Европе активно закрывались специальные школы в целях реализации интегрированного обучения, Германия не торопилась повторить данный шаг, и ориентировалась на желания родителей.

Спустя 20 лет опыт показал, что инклюзия не всегда работает, и на Западе приходят к мысли, что ликвидация всех типов специальных школ была ошибочной. В настоящее время ряд стран начал заново открывать отдельные тапы специальных школ. Ряд зарубежных исследований показывает, что инклюзия для некоторых категорий детей, в частности для тотально слепых, умственно отсталых неприемлема.

Изоляция незрячего ребенка в обычной среде, в силу особенностей его развития в начальный период обучения особенно бросается в глаза. Он не участвует в играх, общении, повседневной деятельности, так как еще не обучен этому. Однако, постепенно, по мере развития незрячего возможна его интеграция в коллектив группы, класса.

У ребенка с интеллектуальной недостаточностью все наоборот. Чем старше возраст, тем более усиливается его изолированность. Его сверстники слишком быстро идут вперед и, разница в их развитии становится все более очевидной. Некоторые исследователи даже полагают, что у ребенка с нарушением интеллекта нет шансов для развития в интегрированной среде.

Система общего школьного образования в Германии носит выраженный дифференцированный характер, что определяет возможности для дальнейшего образования.

1. Простая школа (5-10 класс) - самая низкая ступень, образование после которой можно продолжить только в профессиональной школе.

2. Политехническое образование (5-10/11 классы) - из нее могут поступать в высшую школу (институты, прикладные университеты) по определенным специальностям.

3. Элитарная школа (5-12/13 классы) - из нее могут поступить в любое высшее учебное заведение, по любой специальности, в том числе университеты с высокими рейтингами.

Помимо этого некоторые организации образования: детские сады, школы (не все!) имеют статус интегративных, например, в Северной Вестфалии есть 3 интегративные школы, и при желании любой ребенок может пойти в одну из них.

Инклюзивное образование действует преимущественно в отношении детей с более легкими нарушениями, и здесь приоритетным является желание родителей + наличие соответствующих условий.

Система специального образования в Германии не была подвергнута такой кардинальной перестройке, как в других странах Запада. На сегодняшний день в Германии существует 8 типов специальных школ: \_\_\_\_\_ 35

- для детей с детским церебральным параличом;
- для детей с пониженной обучаемостью - это дети не с задержкой психического развития, как можно подумать, а преимущественно с ранним детским аутизмом;
- для детей с интеллектуальной недостаточностью в выраженной степени (эти два типа школ имеют ограниченный учебный план и не дифференцируются по классам: 1-2,3-4, 5-6 кл. объединены);
- для детей со сложными нарушениями (это не аналогичные нашим сложные нарушения, может быть даже норма интеллекта, но очень сложная социальная адаптация и поведенческие трудности);
- для слепых детей (единственная школа интернатного типа);
- для незлышаших детей;
- для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- школа-больница (обучение проводится на территории больницы, если ребенок находится в ней более трех недель). Учитель - приходящий, от школьного управления города;
- для одаренных детей.

Все школы, за исключением школ для детей с пониженной обучаемостью и умственной недостаточностью, имеют дифференциацию по классам, работают по общеобразовательным программам, ориентированы на получение аттестата и продолжение образования после школы. Хотя эти программы приспособлены к возможностям учащихся.

Аутисты направляются в школы для детей нарушениями интеллекта или в школы для детей с пониженной обучаемостью. При сопровождении ребенка с аутизмом дается помощник в интеграции.

Система дошкольного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями также дифференцированный характер: есть обычные детские сады, есть интегрированные и специальные дошкольные организации. Специальный или интегрированный детский сад должен принимать всех детей, даже самых тяжелых. В детские сады принимаются дети от 3 до 6 лет.

В каждой группе интегрированного детского сада в среднем по 15 детей. В том садике, который мы посетили в рамках стажировки из 15 детей пятеро имели особые образовательные потребности, т.е. соотношение нормы к ОВ примерно 1 к 2. Среди них дети с задержкой речевого развития, с нарушением зрения, интеллектуальной недостаточностью, с ранним детским аутизмом и дети эмигрантов (языковая интеграция). В каждой группе работает социальный педагог или дефектолог в зависимости от состава группы, воспитатель и 2 практиканта. Практиканты - это выпускники ВУЗов, еще не получившие диплома. Согласно их системе подготовки дефектологических кадров после 4 лет бакалавриата студент должен отработать не менее 2-х лет по специальности (что-то наподобие ординатуры) - только потом сдается второй государственный экзамен и, выпускник получает диплом по специальности

Основной подход в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями - ситуативно-ориентированный. Ситуативно-ориентированный подход впервые был описан в 1967 году и опирался на исследования мозга. Для развития и интеграции важно знать ситуацию, в которой растет ребенок, и строить работу в соответствии с ней (две сестры вместе посещают детский сад для лучшей интеграции). Девиз команды педагогов-дефектологов «Помоги мне самому это сделать».

План мероприятий на каждого ребенка с ограниченными возможностями дошкольного возраста:

1. Диагностика.
2. Описание актуального состояния ребенка.
3. Составление индивидуальной программы развития.

С каждым ребенком индивидуально занимаются: логопед, моторный терапевт (аналогично нашему инструктору ЛФК), педагог речевого развития и психолог. В отдельных случаях приглашаются специалисты извне.

В специальных детских садах количество детей меньше, менее десяти и более лучшие условия педагогического сопровождения: на 8-10 детей 3 человека персонала.

Система обучения и воспитания в детском саду не носит строго регламентированный характер: детям ничего не навязывается, их плавно подводят к тому, чтобы этот вид деятельности для него стал приятным, радостным событием. Очень много внимания уделяется ритуалам, традициям (аналогична системе воспитания А.С. Макаренко).

При поступлении в школу ребенка с ОВ требуются:

- характеристика из детского сада
- наблюдение двух учителей: начальной школы и специальной школы. Они дают совместное заключение «Отчет о развитии ребенка».
- одновременно организовывается наблюдение на дому.

*Абагі атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

- параллельно проводится тестирование в разных условиях (на дому, в школе, в детском саду) на развитие эмоций, моторики, социального развития, интеллекта.

Все результаты направляются к врачу. Затем общий пакет, включая заключение врача, направляется в Управление школами, где ребенку выдают направление в конкретную школу.

Родители имеют право отвергнуть заключение, при этом ребенок поддается повторной диагностике.

Родители вправе выбрать школу для своего ребенка - интeгративную или специальную. Обучение в специальной школе не строго регламентировано. Есть общее положение, в котором указано, какими компетенциями должен овладеть ребенок, и учебная программа школы строится в соответствии с ней. Программа определена по ступеням развития: одна ступень длится от 2 до 4 лет.

Этапы:

- предступень (6-8 лет);
- низшая ступень (8-12 лет);
- средняя (12-14/16 лет);
- высшая ступень (до 18 лет) - не все дети с ОВ овладевают эту ступень;
- профшкола (старше 18 лет).

В спецшколе для детей с нарушениями интеллекта нет предметных занятий, учебный процесс построен как интегративный курс, цель которого: дети должны овладеть различными компетенциями, преимущественно социальными. Процесс обучения направлен на социализацию, а не на получение минимума образования, как у нас. Учат считать на уроке, а при планировании похода в магазин. Четко действует схема: говорить-показать-повторить-играть-действовать в жизни.

В интегративных классах на 4 часа в неделю берут специального педагога: 2 часа тратится на обучение ребенка, 2 часа - на консультирование учителя. В данных школах, помимо учителей, медицинской сестры, психолога работает персонал по уходу. Однако, любой учитель должен уметь оказать любую помощь ребенку, в том числе и физическую.

В данной статье мы дали лишь краткую характеристику системы образования лиц с ограниченными возможностями в отдельно взятой стране. Исследуя данный опыт, можно прийти к выводу, что простое, часто формальное перенесение опыта западноевропейских стран не приемлемо в такой сфере как образование. Опыт Германии показывает, что они, не увлекаясь реформированием и модернизацией, осторожно и последовательно выбирали свой путь, делая упор на то, что развитие системы обучения детей с особыми образовательными потребностями направленно, прежде всего, на защиту их интересов.

*/ В статье использованы материалы стажировки на базе Международного образовательного центра г. Дюссельдорфа (Германия) по теме «Система специального образования и социальной интеграции с ограниченными возможностями в Германии» 12-27.08.2011 г.*

#### Резюме

В данной статье рассматривается опыт и современная система образования лиц с ограниченными возможностями в Германии.

#### Resume

This article describes the experience and modern education system of people with disabilities in Germany.

#### ҚАЗІРГІ ҚОҒАМДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ МӘДЕНИЕТ ЖӘНЕ ОНЫҢ КОМПОНЕНТТЕРІ

Х.Е. Искакова, С.Ш. Байсултанова - *ҚазҰПУ-нің арнайы мақсаттағы ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушылары*

Қазіргі заман әр адамнан жоғары деңгейде мәдениет пен ғылым мен техниканың түрлі салаларын терең меңгеру мен мамандануды талап етеді /1/.

Мәдениет ұғымы, әсіресе ересек адамның мәдениеті біртұтас көп аспектілі болып табылады және осы ұғымға сәйкес анықталулар отандық және шетел дерек көздерінде көптеп кездеседі. Мәдениет қоғамдағы адамның рухани қызмет түрлері мен тәрбиелерін, сонымен қатар білім беру үдерісінде адамдардың нақтылы даму деңгейін және ересек адамның ортақ мәдениет түрғылары тұрмыстық, кәсіби, гуманитар- лық және ғылыми-техникалықтармен сипаттайды.

Бүгінгі таңда ақпараттық мәдениет мәдениеттің жаңа бір түрі болып табылады. Бұл ұғым ақпараттық қоғам шеңберінде мәліметтің басты стратегиялық қоры ретінде жаңа технологиялар арқылы мәліметті сақтау мен өндеу үшін қарастырылады.

Устаздық жалпы мәдениетінің жоғарғы дәрежесі, оның кең ой-өрісі оқу тәрбие жұмысын жүргізуде -----

табысқа жетуге көп эсер етеді. Алайда халықтың жалпы мәдени және білім дәрежесі айтарлықтай өсіп, жастардың ынта қояр тілектерінің ауқымы ұлғайып отыруына ақпараттық мәдениет ерекше орын алады.

Ақпараттық мәдениет термині отандық кәсіби әдебиетте ХХ ғасырдың 70-ші жылдарында тұңғыш рет пайда болған. Көптеген зерттеушілердің пікірі бойынша ақпараттық мәдениет дегеніміз бұл белгілі бір мақсатта жұмыс істей алу, осы ақпаратты өңдеу, компьютер немесе қазіргі техникалық ақпараттық технологиялар арқылы түрлі әдістерді қолдану [2.141]. Ендеше адамзат мәдениетіндегі ақпараттық алмасуда жеке тұлғаның да ақпараттық мәдениетін көрсетуімізге болады.

Яғни, жеке тұлғаның ақпараттық мәдениеті дегеніміз - адамның ақпараттық дүние танымы информатикалық-коммуникациялық технологиялар мәліметі мен ақпараттық сауаттылық пен сауаттылық әлемінде адам көзқарастарының жүйелері.

Ақпараттық мәдениеттің компоненттеріне:

- коммуникативті мәдениет;
- тіл мәдениеті;
- (ой еңбегінің мәдениеті) зияткерлік мәдениет;
- информациялық-технологиялық мәдениет;
- библиографиялық мәдениет.

Қазіргі білім беру үдерісінде жеке тұлғаның ақпараттық мәдениеттің дамуына үлкен мән беріліп отыруына орай, коммуникативті мәдениетті қалыптастыру тәртіп қағидасын анықтау, құндылықтар жүйесін, идеалдарды, нормаларды айшықтау және шығармашылық қызметте өзінің дербестігін көрсетуін қарым-қатынасты ұйымдастыруға, байланысты орнатуға, оларды дамытуға, келісуге, тәртіпке келтіруге және түзетуге көмек береді.

Жоғарыда көрсетілген ақпараттық компоненттердің негізі - тіл мәдениеті болып табылады. Өйткені тіл - мәдениеттің мәйегі, әрі мәдени аударылуды қажет етуші және ойдың негізгі құралы. Тілдік таңба арқасында адамзат тарихындағы тәжірибесі жоғалып кетпей, қоғамдық игілік түрінде әлеуметтік дамудың үздіксіздігі мен сабақтастығын қамтамасыз етеді. Осы орайда тіл мәдениеті жаңа ғасырдағы оқыту технологиясының өркендеуін, жаңашыл білім алу жолдарын білім жүйесінің сабақтастығының озық идеясын бүгінгі тіл туралы заңға сәйкестендіре отырып пайдалану көзделді /3.3/.

Қазіргі жағдайда мамандарды кәсіби даярлаудың белгілі бір деңгейдегі сапасы мен бағыты еңбек нарығында оның бәсекеге түсу қабілеттігін даму барысында жас мамандардың зияткерлік мәдениетінің негізгі шарты болып табылады. Маман өзінің мамандық сипаттамасымен қажеттілік құндылық ретінде өзінің кәсіпшіл қызметін ұсынушы нарықтық қарым-қатынастар объектісінің ролін атқарушы. Осыған орай, маманды даярлау сапасы тек қана даму көрсеткіші емес, оқу орны мен оның тұлғаларының негізгі табысы болып табылады. Қазақстандағы жалпы әлеуметтік, саяси экономикалық, тәрбиелік және білімдік, мәдениеттік деңгейіміздің жаңа сатыға көтеріліп, жаңаша реңге ие болуы. Жеке тұлғаны оқыту, білім беру, дамыту жүйесін жақсартуды талап етеді. Сол себепті еліміздің болашағын дамытатын, болашақ мамандардың тұлғалық қасиеттерін қалыптастыру ерекшеліктеріне назар аударуымыз қажет. Болашақ маман тұлғасының қандай да ғылымды меңгеруі оның дүниетанымдық, қызығушылық, шығармашылық ерекшеліктеріне байланысты болмақ. Қазіргі жағдайда қоғамда болып жатқан өзгерістерді терең тану, оның рухани дамуының дәрежесін айқындау, халқымыздың дәстүрлі мұраларынан сусындай отырып, өзі өмір сүріп жатқан қоғамның даму үрдісіне елеулі үлес қосады. Болашақ маман жеке тұлға болып қалыптасуы үшін - қоғамдық сананың, адамның тұрмыс тіршілігінің барлық түрлерінен хабардар болуы керек. Адамды қоршаған орта жасанды техникалық орта мен қоғамнан құралған. Адам өз қолымен жасаған материалдық элементтің барлығы да техникалық орта болып табылады (мысалға: үй хайуанаттары, дәрі- дәрмек, киім, механизмдер, үйлер және т.б.). Техникалық ортаны адамды қоршаған ортаның табиғи психоәлеуметтік ортаға өту кезеңі, яғни, аралық өтпелі орта деп көрсетсек те болады. Техникалық орта адамның дене және ой еңбегінің, басқа сөзбен айтқанда білім мен ғылымның арқасында пайда болған. Техникалық орта адамзаттың табиғатты ұзақ жылдар бойы түпкілікті зерттеуінің арқасында қалыптастырылған (модельденген). Ал психоәлеуметтік орта болса (қоғам) осы қоғамға тиесілі әлеуметтік-саяси институттардың негізінде қалыптасады және эволюцияға ұшырайды. Осындай институттар ретінде мемлекеттің құқықтық және идеологиялық негізі, қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының сипаты мен деңгейі, аталған қоғамда елеулі орынға ие болып отырған жанұялық, топтық, ұйымдық, рулық, ұлттық, діни, ғылыми және т.б. түрлі әдет-ғұрып, салт-дәстүрді көрсетсек болады. Қазіргі кезде адамның санасына **оның** психоәлеуметтік ортасында орын **алып** отырған алуан түрлі жалған ғылыми, діни, мисти- калық көзқарастар эсер етуде. Әрине, шынайы ғылым мен білім бұл жалған ілімдермен сыясуы мүмкін емес және ғылыми дүние танымды елемей бұрмалау аса қауіпті әлеуметтік және жекелеген зардаптарға

душар етуі мүмкін. Бұл қауіп саяси билік, дін және жалған ғылым одақтасқан жағдайда бірнеше есе күшейуі мүмкін. Оған мысал ретінде инквизиция, діни фундаментализм мен фанатизм, фашизм, кибернетика мен генетиканы қудалау және т.б. келтіруге әбден болады. Ғылымның даму нәтижесінде біздің өміріміз бір ғана ұрпақ ішінде елеулі өзгерістерге ұшырап отыр. Қоршаған орта туралы ақпараттың ағымы бірнеше жыл ішінде еселеп көбеюде. Адам болса бұл ақпарат ағымын жеткілікті деңгейде қабылдап үлгері алмау үстінде. Оның себебі, қоғам дамуы барысындағы мүлдем жаңа ғылыми пәндердің пайда болып, осыған қоса олардың тармақтанып, салаларға бөлінуінде. Ғылымның салаларға бөліну үрдісі нәтижесінде қазіргі кезде ғылымда 15 мыңнан астам ғылыми пән бар. Сонымен адамзаттың өзін қоршаған табиғат пен қоғам туралы білімінің тереңдігі мен дәлдігі де елеулі түрде өскен. Осымен қатар ғылымның әртүрлі салаларының және ғылымаралық байланыс пен өзара түсіністіктің де әлсірегендігін мойындау керек. Тіпті кейбір жағдайларда, бір ғылымның әртүрлі салаларында жұмыс істейтін ғалымдар екінші бір саланың зерттеу әдістері мен нәтижелері жайлы мүлдем бейхабар болады. Қазіргі кезде ғылымның өзі дүниені тек пәндік сипатта зерттеуге қарсы әдістер мен құрапдар қалыптастырып, шығарып отыр. Ғылыми салалардың арасындағы байланысқа деген бұл жаңа көзқарас. Басқа сөзбен айтқанда, зияткерлік мәдениет пен ақпараттық мәдениеттің қалыптастыру үдерісінде адамның танымын дамытуға, қоршаған дүниеге, жалпы мәдениетке деген концептуалды көзқарасты, жалпы мәдениетті және біліктілікті қалыптастыруға кері әсер етеді.

Кәсіби даярлық процесінде студенттердің білім алуы, өзінің жоғары жеке қабілетілігі мен танымдық қызығушылығының ақпараттық мәдениетін қалыптастыруға библиографиялық мәдениет үлкен мүмкіндік береді. Библиографиялық мәдениет дегеніміз осы тарихи кезеңдердің библиографияның даму деңгейіндегі жетістіктердің көрсеткіші /4.57/. Оның қызмет көрсету аясы ретінде «библиографиялық ақпарат - пайдаланушы» жүйесі бар, мақсаты - библиограф и ялық ақпаратты оқырманға тиімді жолмен жеткізетін жағдай жасау болып табылады. Оның нәтижесі ретінде құжаттар туралы мәліметтерді тарату мақсатында жүзеге асырылған «шаралар» жиынтығын атауға болады. Библиографиялық, қызметтің ортақ міндеті қоғам мүшелерінің ақпараттық қажеттігін қанағаттандыру болып табылады. Сондықтан ақпараттық қажеттіліктер ерекшелігін зерделеу ақпараттық жүйесін жасаудың негізі іспеттес. Ақпараттық қажеттіліктер туралы мәліметтер ақпарат қорын жасақтауды және сақтауды ұйымдастыруда, ақпараттық, ақпарат пайдаланушыларына библиографиялық қызмет көрсету үдерісінде маңызды рөл атқарады.

Ақпараттық мәдениетті ұйымдастыру барысында библиографиялық қызмет көрсету үдерісінде бірнеше кезеңдердің ретін ерекшелеуге болады:

- пайдаланушыларды зерделеу;
- қызмет көрсету ережелері мен түрін тандау;
- қызмет көрсетуде пайдаланылуы мүмкін ақпарат ресурстарын талдау;
- ақпараттық ресурстарда навигация құралдарының тиімділігін талдау;
- ақпараттық өнімді әзірлеу және оның тиімділігін зерттеу;

Библиографиялық қызметті тиісті деңгейде ұйымдастыру оқырмандарды шынайы және потенциалды библиографиялық ақпарат пайдаланушылар нақты қажеттілігін туындатады. Библиографиялық көзқарас тұрғысынан алғанда оқырмандардың кәсіптік қызмет ортасы, олардың лауазымдық мәртебесі негізінде дифференциациялау әдісі қызығушылық туғызады. Ол оқырмандарға құжаттар мен ақпараттық қызмет құралдарын дәл бағыттау үшін қажет.

Сонымен ақпараттық мәдениет қазіргі қоғамда жастарды және болашақ маман иелерін өмір сүруге дайындау үшін, оларды ойлауға, тапдау жасай білуге, ынталандыру дағдыларын дамытуға, ақпараттық сауаттылық пен ақпараттық мәдениеттілікке тәрбиелеуі қажет, олардың әлемдік жүйелік-ақпараттық бейнесін, ақпараттық мәдениетін қалыптастыру және олардың өзін-өзі жетілдіре отырып, қызмет субъектісі деңгейіне көтеруін қамтамасыз етеді.

Жеке тұлғаның ақпараттық мәдениет деңгейін көтеру тек қана ақпараттық қазіргі тұтынушыларға арнайы оқу (семинар, тренинг) ұйымдастыру арқылы іске асырылады. Яғни, ақпараттық қорлар және кітапханапар, ақпараттық орталықтар, архивтер, мұражай шоғырланған мәдени байлықтарға нақты рұқсатты адамдарға кепілдік береді.

Білім саласында компьютер және ақпараттық технологиялар және жоғарыда көрсетілген ақпараттық мәдениеттің жиынтықтары арқылы оқып үрдісі, студенттердің жаңаша ойлау қабілетін қалыптастырып, оларды жүйелік байланыстар мен заңдылықтарды табуға үйретіп, нәтижесінде - өздерінің кәсіби шеберлігінің қалыптасуына көмектеседі.

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



2. *Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: Учеб. пособие для ВУЗов культуры и искусства / Под ред. Горловой Н.И.; Краснодар, гос. акад. культуры. - Краснодар, 1996.-С. 141.*
3. *Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики / НТИ. Сер. 1. 1994. - №7.- С. 3.*
4. *Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре //Проблемы информационной культуры: Сб. ст. Вып. 6. Методология, и организация информационно-культурологических исследований / Науч. ред.: Зубов Ю.С., Фокеев В.А. - М.: Магнитогорск, 1997. - С. 57.*

Резюме

В данной статье рассматриваются роль и ее основные компоненты информационной культуры в современной системе образования Республики Казахстан.

Summary

This article considers the role of informational culture and its components in the modern system of education in the Republic of Kazakhstan.

СОЦИАЛЬНАЯ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Г.С. Оразаева -д.я.н., доцент,

Г.А. Абаева — к. п. н., доцент, Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики Республики Казахстан, г. Алматы

Перед системой образования Республики Казахстан поставлена цель «...обеспечения создания национальной модели образования и её интеграции в международное образовательное пространство» /1/. В соответствии с выдвинутой целью, общие тенденции развития образования заключаются в обращении к личностно-ориентированной педагогике и отходу от жестко регламентированных рамок обучения. Указанная смена акцентов в организации образовательного процесса продиктована приоритетом интересов личности ребенка, его здоровья, а также правом родителей на выбор его образования с учетом его индивидуальных потребностей и возможностей.

В нашей республике проживают около 5 миллионов детей, из них по данным Республиканской психолого-медико-педагогической консультации на сегодняшний день зарегистрировано 151 216 - это дети с проблемами в развитии. И каждый из них в той или иной мере нуждается в различных мерах государственной защиты и помощи.

В ряде стран мира, начиная примерно с 1970-х гг., ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. У нас в республике также принят ряд законов, обеспечивающих социальную, медицинскую, психолого-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями в развитии. Это Закон Республики Казахстан «О правах ребенка», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», постановление Правительства РК по социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями в развитии «О социальной защищенности инвалидов».

В настоящее время в современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мейнстри- минг {mainstreaming), интеграция, инклюзия, т.е. включение (inclusion). Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах; если же они и включены в классы массовой школы, то прежде всего для того, чтобы расширить возможности социальных контактов.

Инклюзивное образование предполагает право обеспечения на качественное образование всех детей в том числе, имеющие особые образовательные потребности. Это дети, из семей с низким социально- экономическим, социально-психологическим статусом: дети из неблагополучных семей; беженцев; оралманов (возвращенцев); национальных меньшинств. А также дети с проблемами социальной адаптации в обществе: сироты; дети с девиантным поведением; дети, имеющие психические нарушения; дети с ограниченными возможностями здоровья.

В законе Республики Казахстан ст.1. п. 21-3 дано понятие инклюзивного образования, как совместное обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями, предусматривающее равный доступ с иными категориями обучающихся к соответствующим образовательным учебным программам обучения, коррекционно-педагогическую и социальную поддержку развития посредством обеспечения специальных условий.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

Выполняя решение заседания МВК 2008 года Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики разработаны: Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике; Алгоритм сопровождения детей с ограниченными возможностями в развитии в условиях интегрированного (инклюзивного) образования; Правила о порядке организации деятельности инклюзивных (общеобразовательных) организаций образования.

В республике для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии функционирует 106 коррекционных организаций образования, с охватом 15 639 детей, что составляет 14,5% от общего числа детей с ограниченными возможностями в развитии. В 39 специальных детских садах и 274 специальных группах дошкольных организаций коррекционную поддержку получают более 10 тысяч детей.

Необходимо отметить, что идет увеличение сети новых видов специальных организаций образования, призванных оказывать комплексную коррекционно-педагогическую поддержку детям и их родителям. Так, в 2013 г. количество Реабилитационных центров составило 20, кабинетов психолого-педагогической коррекции (КГПК) 129, логопедических пунктов 558.

Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг, четко определена главная цель системы образования по обеспечению равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям.

Сегодня проводится работа по созданию условий для инклюзивного обучения в организациях образования. Доля школ, создавших условия для инклюзивного образования, от их общего количества составляет 19,1%, т.е. 1426 школ.

Интегрированным образованием охвачено 20 354 детей (18,9%) от общего количества детей школьного возраста и 1677 детей (4%) дошкольного возраста. Инклюзивное образование - это проблема всей системы образования, **в первую очередь общего образования**. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс предусматривает гибкость учебного плана, стандартов, которые должны быть ориентированы на результат. Философия образования, ориентированного на результат предусматривает равноуровневую систему ожидаемых результатов. Дети с ограниченными возможностями развития могут получить общее среднее образование с разным уровнем достижений и в разные сроки обучения, в зависимости от психофизического состояния.

Инклюзивное образование начинается с раннего выявления (скрининга) детей с ограниченными возможностями в развитии. В Решении МВК 2008 года есть поручение к Министерству образования и науки РК, Министерству здравоохранения РК: «...принять меры по обеспечению своевременного выявления нарушений психофизического развития детей раннего возраста (скрининга) в целях профилактики детской инвалидности»;

На январь 2011 года по данным 57 областных и городских ПМПК увеличение количества детей с ограниченными возможностями в развитии по сравнению с прошлым годом составляет 1 364 ребенка, выявляемость детей с ограниченными возможностями в развитии в среднем по республике составляет 3,2% от детского и подросткового населения страны, в зарубежных странах составляет 5-6%.

выше среднереспубликанского показателя выявляемое<sup>TM</sup> -- в Западно-Казахстанской, Южно-Казахстанской, Карагандинской, Восточно-Казахстанской, Северо-Казахстанской областях - 4,6; 4,3; 3,7; 3,6; 3,4% соответственно;

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

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

В республике ежегодно для издания специальных учебников, учебно-методических пособий и специальных технических средств обучения выделяются необходимые средства из республиканского бюджета. 51% детских садов и 40% общеобразовательных школ имеют учебно-методическое и программное обеспечение процесса обучения детей с ограниченными возможностями. 37% дошкольных и 19% школьных организаций имеют специальное оборудование и предметно-развивающую среду.

Однако, в связи с тем, что инклюзивное образование только начинает развиваться в нашей стране мы имеем ряд не решенных вопросов:

- недостаточность сети ПМПК в отдельных регионах (Например, в Южно-казахстанской области должно быть 17 ПМПК, действует 2. В г. Алматы должно быть 5 ПМПК, действует 2)
- недостаточность взаимодействия органов здравоохранения и социальной защиты по выявлению детей с ПМПК.

- недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВР (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.).

- неготовность общества к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, настороженное, местами даже негативное отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья.

- программа приспособления городской среды для передвижения инвалидов не отвечает требованиям инвалидов. Это касается пандусов под углом 45 градусов при входах в учреждения, съездов в подземных переходах. Конечно, со временем эти проблемы будут решены. И в школах и в общественных местах можно будет легко перемещаться, но дети не должны ждать.

Для решения вышеуказанных проблем необходимо поэтапно реализовывать следующие меры:

- развернуть кампанию через средства массовой информации по преодолению негативного отношения общества к детям с ограниченными возможностями развития;
- для создания «безбарьерной зоны» обеспечить материально-техническим оснащением общеобразовательные учреждения (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.);
- активизировать скрининговые исследования новорожденных и детей раннего возраста;
- принять меры по расширению сети ПМПК в регионах;
- обеспечить взаимодействие организаций первичной медико-санитарной помощи с психолого-медико-педагогическими консультациями;
- в Государственные стандарты высшего образования (бакалавриат) по педагогическим специальностям ввести общеобязательные курсы «Специальная педагогика» и «Специальная психология»;
- ввести в образовательные учреждения группы психолого-педагогического сопровождения, куда входят специальный педагог, логопед, психолог.
- организовать курсы переподготовки и повышения квалификации кадров для учителей общеобразовательных школ;
- - ввести в штатное расписание образовательных учреждений ставки специальных педагогов (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги);
- - разработать план действий по обеспечению трудоустройством выпускников специальных организаций образования;

1. *Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 гг. / Приказ №1118 от 07.12.2010.*
2. *Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО, 2009.*
3. *Петерс Сьюзен Дж. Инклюзивное образование: стратегии для всех детей / Под ред. Марченко Т.В., Митрофаненко В.В., Ткаченко В.С., пер. с англ. Мельник Ю.В. - Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010.*

Түйін

Мақалда Қазақстанның Республикасындағы мүмкіндігі шектеулі балаларға әлеуметтік дәргерлік-педагогикалық қолдаудың кәзіргі кезеңдегі жағдайы қарастырылады.

Summary

Article reveals the current condition of social medical-pedagogical support of children with special needs in the Republic of Kazakhstan.

#### ПЛАНИРОВАНИЕ, МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*М.Т. Абишева - ст. преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ*

**Планирование** - основа управления. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности и мероприятий с учетом конкретных исполнителей и сроков исполнения.

**Цель планирования** работы социального педагога - координация действий с администрацией и педагогическим коллективом с одной стороны, и с коллективом учащихся, родителей, общественными структурами - с другой; установление сроков реализации решений; уточнение приоритетных направлений, решений, этапов деятельности.

Эффективность планирования социально-педагогической деятельности зависит от четких представлений о том уровне, на котором находится ее предмет к началу планирования, и о результативных путей и средств достижения целей.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

К числу основных принципов планирования специалисты [1,147 с.] относят: научность-конкретность основных позиций плана, его адекватность реальной ситуации, педагогическая целесообразность и необходимость проведения планируемых мероприятий. Научное планирование предполагает учет социальных и экономических закономерностей развития общества, психолого- педагогических и социально-педагогических закономерностей воспитания, всесторонний анализ сложившихся тенденций, перспектив и специфики работы;

- скоординированность (согласованность) - соотнесение и координация плана работы социального педагога с планами работы школы, отдельных подразделений образовательного учреждения и др.; - оптимальность - выбор содержания и формы построения плана, наиболее подходящих для конкретных задач и целей; - оптимальность - выбор содержания и формы построения плана, наиболее подходящих для конкретных условий; - коллегиальность - использование форм коллективного планирования, учет мнения заинтересованных лиц и структур, оценка экспертов;

Разработка плана может строиться по следующей схеме:

- ознакомление с постановлениями и решениями государственных органов, с документами по данному вопросу или проблеме;

- изучение литературы по общим основам планирования;
- анализ недостатков плана работы за прошлый учебный год;
- изучение рекомендаций по конкретному планируемому вопросу;
- изучение рекомендаций НОТ;
- подготовка проекта плана;
- коллективное обсуждение отдельных аспектов плана.

Теперь о планировании работы социального педагога.

В деятельности социального педагога используются *различные формы планов*:

- план годовой или на полугодие, в образовательном учреждении выступающий как часть плана работы школы (перспективный план); возможно планирование и на более длительный срок;
- план работы на более короткий срок, как правило, на четверть, месяц, неделю (календарный план); формой представления такого плана выступают циклограммы, планы-графики и планы-сетки;
- план проведения конкретных акций, форм работы, планирование деятельности в отношении конкретных проблем, конкретных подопечных.

**Перспективный план** отражает цели и движение к ним на ближайшее будущее. Он выстраивается на основе анализа прошлого с учетом настоящего состояния дел.

Перспективный план может иметь следующую структуру:

- аналитическую записку (состояние социальной жизни учащихся, наиболее актуальные проблемы, социальные группы детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, количественно-качественный анализ результативности работы социального педагога за прошедший период, характеристика его социальных связей и т.д.);
- цели и задачи работы;
- планирование по разделам (перечисление мероприятий, которые должны обеспечивать выполнение поставленных задач, сроки их проведения, должностные лица, совместно с которыми решаются эти задачи). К числу основных разделов относятся профилактическую работу, защитно-охранную деятельность, организационную или координационную деятельность.

**Календарное планирование** уточняет определенные перспективным планом и оперативной обстановкой мероприятия и события. Календарный план в форме циклограммы составляется в случае, если четко установлена временная последовательность основных элементов социально-педагогической деятельности. План-график позволяет упорядочить предстоящую деятельность. План-сетка наглядно (с помощью матрицы, введения наглядных символов и обозначений) представляет весь объем запланированной работы на определенный период.

Моделирование - построение моделей реально существующих предметов, явлений или процессов, исследование объектов познания на их моделях.

В регионах, на конкретных местах с учетом специфики ситуации и поставленных перед социальным педагогом задач вырабатываются собственные подходы, уточняющие и расширяющие, сужающие обозначенные государственными структурами ориентиры. Приведем несколько примеров. Характеристика содержания социально-педагогической деятельности, предложенная специалистами [1,148 с.] имеет следующие составляющие:

- содержание социально-педагогической деятельности в пространстве, системное изучение социально

психологических ценности личности, социально-педагогических влияний микросреды: личность в условиях семьи, школьном и внешкольном групповом взаимодействии; социально-воспитательные проблемы и трудности межсубъектного взаимодействия и творческой самореализации личности в микросреде;

- социально-педагогическая поддержка личности в критических и кризисных ситуациях: ситуации конфликта в семье, школе, микросреде; пограничные ситуации во взаимодействии «человек-человек», «человек-общество»; кризисные ситуации в системе «человек-природа»;

- организация воспитательно-образовательных взаимодействий с проблемной личностью, нуждающейся в помощи: индивидуальное консультирование; межперсональное консультирование участников проблемы; групповая терапия в группах поддержки личностного роста; тренинг-обучение; переструктурирование микросреды жизнедеятельности;

- педагогическое управление способами социального действия личности: наставление на путь, совместный выбор цели, задач и программ действия, профилактика нарушения; планирование средств достижения целей и решения жизненных задач; стимулирование действий участников в направлении поставленных задач; анализ достигнутого, определение, поддержка новых перспектив;

- социально-педагогическая опека и посредничество в творческом развитии личности и группы: педагогическая диагностика способностей (общих, спортивно-физических, интеллектуальных, технических, предпринимательских, экологических, социально-коммуникативных, художественных); приобщение к творческой деятельности; побуждение к самоизменению и самообразованию; сбалансировка ценностей и смыслов творческой деятельности, индивидуальных ценностей и требований родителей [2,17 с.].

Теперь рассмотрим о моделировании социально-педагогической деятельности в зависимости от специализации социального педагога.

В зависимости от места работы социального педагога в содержание его деятельности вносятся соответствующие коррективы. Содержание работы социального педагога определяется потребностями образовательного учреждения в решении социальных проблем обучающихся (воспитанников).

Основные направления социально-педагогической работы с детьми в образовательном учреждении:

- учет всех детей школьного возраста, микрорайоне данного образовательного учреждения, изучение их социального положения и условий жизни;

- контроль за передвижениями учащихся (переход в другую школу и т.д.);

- предупреждение отсева учащихся из образовательного учреждения;

- изучение социальных проблем обучающихся (воспитанников), условий их возникновения и разрешение с учетом возможностей образовательного учреждения;

- учет педагогически и социально неблагополучных семей; установление контактов и взаимодействий с КДН (комиссия по делам несовершеннолетних) и ОППН (отдел по профилактике правонарушений несовершеннолетних);

- осуществление мер по социальной защите детей из многодетных, неполных и малообеспеченных семей, детей, оставшихся без попечения родителей;

- создание условий для безопасности личности обучающихся (воспитанников), охраны их жизни и здоровья, оказание помощи попавшим в экстремальные и кризисные ситуации;

- осуществление мер по трудоустройству обучающихся (воспитанников) и взаимодействие со специалистами служб занятости района и города;

- объединение усилий различных государственных учреждений, социальных служб, общественных организаций и частных лиц по оказанию необходимой помощи социально незащищенным обучающимся (воспитанникам) и их семьями. В случае уточнения специализации функции и содержание деятельности также конкретизируются.

Социально-педагогическое проектирование - вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, организации эффективной социально-педагогической работы, преодолению разнообразных социальных проблем. Социально-педагогическое проектирование является одним из видов социального проектирования. Социальное проектирование есть способ выражения идеи улучшения окружающей среды языком конкретных целей, задач, мер и действий по их достижению, а также описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой цели. Под социально-педагогическим проектированием понимается возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью социально-педагогических средств.

Социально-педагогический проект - это сконструированное инициатором проекта социальнопедагогическое нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности [1, 149 с.] Оно имеет пространственно

временные и ресурсные границы, воздействие на людей которого признается положительным по своему социально-педагогическому значению.

Теперь рассмотрим **функции проектной деятельности и виды педагогического проектирования.**

В настоящее время в педагогической науке педагогическое проектирование трактуется как самостоятельная полифункциональная педагогическая деятельность, предопределяющая создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения (В.П. Беспалько). Среди основных функций проектной деятельности принято выделять исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. Для проектирования также характерна конструктивность, т.е. нацеленность на получение совершенно определенного практически значимого результата на основе прогностического знания. Этим проектная деятельность отличается от простого выявления и описания общих педагогических закономерностей, присущих, например, научно-педагогической деятельности.

Проектирование носит рамочный характер по отношению к различным педагогическим контекстам. Это происходит потому, что в силу своей многофункциональности проектная деятельность может быть использована в качестве:

- педагогического средства внутри более широкого социально-образовательного контекста, например формирования корпоративной культуры в рамках обучающейся организации;
- средства обучения (воспитания), играя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности, например выполнение учебных (дипломных, курсовых) проектов;
- процедуры в контексте другой деятельности, например управления образованием;
- формы (инновационного) развития того или иного педагогического объекта (системы, процесса, явления).

Виды педагогического проектирования.

Исходя из классической триады «природа-общество-человек», выделяют природные, технические (инженерные) и социальные проекты. Проектирование в области педагогики и образования относится к социальной сфере, а его продукт можно отнести к разряду гуманитарных проектов. При этом следует подчеркнуть, что смыслом и целью гуманитарного проектирования является усовершенствование того, что определяется особенностями человеческой природы и человеческих отношений.

Выделяется два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования: адаптацию к социальной среде и ее условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию) и усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями.

Типы проектирования:

а) психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия;

- воспитание как взросление и социализацию;

б) социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы.

В.П. Бедерханова [4, 168 с.] отмечая многообразие практических вариантов проектирования, выделяет два основных направления. Первое включает проектирование и создание проектов в интенсивных формах. Сюда относятся организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры и проектировочные сборы. Второе соотносится с совместным пошаговым проектированием образовательного процесса всеми его участниками, где сам процесс проектирования рассматривается как один из факторов становления образовательного учреждения гуманистической ориентации. Представляется, что в современном образовании активно развиваются три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату [4, 169 с.].

1. социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами;

2. психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов;

3. образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

Социально-педагогическое проектирование первоначально возникло в ответ на стремление в ходе педагогического взаимодействия решать вполне определенные общественно значимые проблемы, встающие перед детьми и взрослыми в повседневной жизни. В настоящее время оно в основном выполняет функции педагогического упорядочения социокультурной среды, выявляя и изменяя внешние факторы и

условия, влияющие на развитие, воспитание, формирование, социализацию человека. Результат социально-педагогического проектирования нередко становится основой для организации более эффективного функционирования образовательных систем, тем самым позволяя изменять потенциальные возможности развертывания собственно педагогических процессов.

Психолого-педагогическое проектирование предполагает построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. В центре его внимания оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия обучающихся с преподавателем, способы самопроектирования личности.

Рассмотренные позиции определяют три основных варианта анализа и построения проектного контекста в сфере образования: социокультурный, психолого-педагогический и образовательный.

Понятие «педагогическое проектирование» употребляется как собирательное, объединяющее все виды проектной деятельности, субъектом которых может выступить педагог; они осуществляются в педагогических целях или их результат имеет педагогические последствия.

В рамках образовательного проектирования, создаются проекты развития образования в государстве в целом и в отдельных регионах. Реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений. Формируются образовательные стандарты и содержание образования всех уровней.

Определение содержания деятельности социального педагога продолжает оставаться дискуссионным вопросом.

В настоящее время разработаны ориентиры позволяющие так или иначе планировать, моделировать и проектировать содержание социально-педагогической деятельности.

1. *Нагавкина Л.С., Крокинская О.К. Социальный педагог: Введение в должность: Сб. материалов. - СПб, 2000. - с. 147-149.*
2. *Социальный менеджмент: Учебное пособие / Под. ред. Д. В. Валового. - М., 2000. - с. 17.*
3. *Менеджмент социальной работы: Учебное пособие. Под. ред. Е.И. Комарова, А. И. Войтенко - М., 2001 - с. 23.*
4. *Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. - Краснодар, 2001 - С. 168-169.*

#### Түйін

Мақалада әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекетті (қызметті) жоспарлау, модельдеу және жобалау мәселелері қарастырылады.

#### Summary

The article deals with the planning, modeling and design of social and educational activities.

#### БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУҒА ДАЯРЛЫҒЫ

Э.Т. Мукажанова - *оқытушы, Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы, ҚазМемҚызПУ*

Инклюзивті білім беру - бұл тек білім алуға құқық берумен шектеліп қана қоймай, оған қоса мемлекеттің қазіргі таңдағы талаптарына сәйкес сапалы білім берумен қамтамасыз егуді қарастырады. Инклюзивті білім беруді дамыту қоғамдық ортаны және бүгінгі ақиқатты өзгеше, елеулі көретін тұлғалармен кәсіби қызмет жасауды жүзеге асыруға қабілетті және білікті дефектолог ретінде жұмыс жүргізе білетін мұғалімдерді қалыптастыру. Ерекше кәсіби мәдениетінің құрылуы педагогикалық тұғырларды қалыптастыруға және өңдеуге мүмкіндік береді: бала өзінің даму ерекшеліктеріне қарай білім алуға құқылы, ал мұғалім баланың мүмкіндігін дамытуды қамтамасыз ететін білім беру қызметтерін меңгерту қажет /1/.

Бүгінгі таңда арнайы педагогикалық кадрлар даярлау - инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Отандық зерттеушілер инклюзивті білім беру жүйесінде мұғалімнің дайындық деңгейі маңызды рөл атқаратынын көрсеткен. А.А. Айдарбекова жалпы білім беру жүйесінде мүмкіндігі шектеулі баланың жемісті оқыту мен тәрбиеленуі көбінесе мекеме басшыларының құзыреттілігіне, жаппы білім беру мекемесіндегі жалпы педагогикалық кадрлардың дайындық деңгейіне тәуелді деп санайды **121**. Сонымен қатар білім алуында ерекше қажеттілігі бар баланың оқу үдерісін сәтті жүзеге асыруда қосымша штаттық мұғалімдердің - арнайы психолог, арнайы педагог (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог, логопед) әлеуметтік педагог кіріктірілуі керек екенін айтқан.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

Жалпы білім беру мекемелерінде балалардың бірдей базалық білім алуы үшін мектептің барлық мұғалімі білім алуында ерекше қажеттілігі бар балапазға қажетті көмек көрсетудің білік пен дағдыны меңгеруі керек. Инклюзивті білім беру жүйесін жемісті жүзеге асыру үшін тек арнайы мекемелерінде қызмет жасайтын мұғалім-дефектологтарды даярлау ғана емес, сонымен қатар қазіргі таңдағы жаңа типтегі мекемелерде жұмыс жасауға қабілетті лоне кәсіби құзыреттілігі бар педагогтарды даярлау қажет.

Жоғарыдағы мәселелерді ескере отырып, мақаланың мақсаты - болашақ мамандардың жаңа білім беру үрдісінде, дәлірек айтқанда инклюзивті білім беру шартында алған білім мен білік, дағдыларын тәжірибе де қолдана білуін, педагогикалық құзыреттілігін, болашақ мамандардың даярлығын анықтау болып табылады. Осы мақсаты жүзеге асыру үшін біз зерттеу барысында төмендегідей сауалнаманы ұсынылды. Са- уалнамаға қатысқан студенттер саны - 45. Сауалнама Алматы қаласы Қазақ мемлекеттік қыздар педаго- гикалық университетінің жаратылыстану, техникалық және гуманитарлық мамандықтары бойынша білім алатын 2-3 курс студенттерімен лсүргізілді. Сауалнама құрылымы 10 сұрақтан құрылды. Оның алғашқы сұрағына тоқталсақ, яғни студенттердің *жалпы мүмкіндігі шектеулі балалар туралы мәлімет-терін блу болды*. Гуманитарлық мамандықтың (мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі) 2 курс студенттерінің - 60%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің - 50%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің - 30%-да мүмкіндігі шектеулі балалар туралы жалпы мәліметтері бар екені анықталды. Бірінші сауалнаманың нәтижесі төмендегідей.

*Кесте 1.*

	%	Кездестірдім	Жұмыс істегенім бар	Қоршаған жақын ортада
Мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі	100	60%	10%	30%
Биология пәнінің мұғалімі	100	50%	0%	50%
Информатика пәнінің мұғалімі	100	30%	0%	70%

Мүмкіндігі шектеулі баланы элеуметтік ортаға кіріктірудің негізгі факторының бірі - мүмкіндігі шектеулі бапаның психологиялық дайышдығы ғана емес, сонымен қатар элеуметтік ортаның мүмкіндігі шектеулі баланы қоғамның бір мүшесі ретінде қабылдауға даярлауы болып табылады. Екінші сұрағымыз, *мүмкіндігі шектеулі балалар арнайы мектепте оңашаланған түрде білім алу керек пе, әлде элеуметтік ортаға кіріктірілген жалпы білім беретін мектептерде білім алу керек пе?*

Гуманитарлық мамандығының (мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі) 2 курс студенттерінің (бұдан әрі І-ші) - 70%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің (бұдан әрі ІІ-ші) - 60%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің (бұдан әрі ІІІ-ші) - 70 %-ы мүмкіндігі шектеулі балалардың оңашаланған, яғни арнайы мектепте білім алуы қажег деп көрсеткен, ал гуманитарлық мамандығының (мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі) 2 курс студенттерінің - 20%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің - 20%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің - 10%-ы жалпы білім беру мекемелерінде білім алу қажеттілігін атаса, 1-ші - 10%, ІІ-ші - 20%, ІІІ-ші - 20%-ы білмеймін деп жауап берді.

Бұл сұрақты қортындылай келе, студенттер мүмкіндігі шектеулі балалардың элеуметтік ортаға кірікті- рілген, яғни жалпы білім беру мектептерінде білім алудан гөрі жеке оңашаланған түрде білім алуын мақұлдайды. Студенттер ой тұжырымдай келе, бұл категориядағы балалармен жұмыс жасау үшін арнайы дайындық пен қажетгі оқу-әдістемелік оқулықтар және арнайы пәндер жүргізілу қажеттілігін айтты. Екінші сауалнаманың нәтижесі №2 кестеде көрсетілген.

*Кесте 2.*

	%	Оңашаланған түрде	Жалпы білім беру мекемелерінде	Білмеймін
Мектепке дейінгі ұйымының тәрбиешісі	100	70%	20%	10%
Биология пәнінің мұғалімі	100	60%	20%	20%
Информатика пәнінің мұғалімі	100	70%	10%	20%

Қазақстан Республикасының білім беру саясатының құзырлы міндеті - білім беру сапасын көтеру және халықтың барлық сатыдағылары үшін сапалы білім алудың қолжетімділігін қамтамасыз ету болып табылады. Келесі қойылатын сұрағымыз (*Мемлекеттік құжаттардағы соңғы жылдары мүмкіндігі шектеулі бапаларға қатысты қандай өзгерістер енгізілген. Оның ішінде 2020 жылдағы оқу бағдарлама- сы және білім беру заңымен таныссыз ба?*) студенттердің ҚР-дағы қабылданған және бекітілген жаңа заңдар туралы мәліметтерін анықтауға бағытталған. Гуманитарлық мамандығының (мектепке дейінгі



ұйымның тәрбиешісі) 2 курс студенттердің - 20%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің - 10%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің - 10%-ы Қазақстан Республикасындағы жалпы қабылданған заңдар мен нормативті-құқықтар туралы мәліметтері бар, ал гуманитарлық мамандығының (мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі)

2-курс студенттерінің - 60%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің - 60%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің - 80%-ы мәліметім жоқ деп жауап берсе, I-ші — 20%, II-ші — 10%, III-ші — 10%-ы толық білмеймін деп жауап берді. Бұл сұрақтың жауабының нәтижесін көріп тұрғаныңыздай студенттердің қазіргі таңдағы білім беру жүйесіндегі өзгерістер туралы мәліметтері жоқ деген қорытынды жасауға болады. Студенттер өздерінің жауаптарын төмендегідей түсіндіреді:

1. Мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы үлгідегі мектептерде оқыту мәселесі жаңадан зерттеліп жатқан күйде екенін.
2. Студенттердің даярланып жатқан мамандығына қатысты болмағандықтан, мәліметтеріміз жоқ деп жауап берді. Бұл сауалнаманың нәтижесі төмендегідей.

Кесте 3.

	%	Естігенім бар	Мәліметім жоқ	Толықбілмеймін
Мектепке дейінгі мекеменің тәрбиешісі	100	20%	60%	20%
Биология пәнінің мұғалімі	100	10%	80%	10%
Информатика пәнінің мұғалімі	100	10%	80%	10%

Э.О. Жекееваның «Зарубежный опыт: мнение Американских учителей об эффективности инклюзивного образования» атты мақалада мұғалімдердің инклюзивті білім берудің мәнін қаншалықты деңгейде түсінудің көрсеткіштерін көрсете отырып, инклюзивті білім беруге анықтама берген. Инклюзивті білім беру - бұл мүмкіндігі шектеулі баланы жалпы білім беру жүйесіне қысым көрсетумен енгізу емес, керісінше жалпы білім беру жүйесін барлығына теңдей етіп құру деген анықтама береді. Сонымен қатар біріктіріп оқытуды ұйымдастыру мамандар мен мұғалімдердің кәсіби құзыреттілік деңгейін көтеруді талап етеді. Демек, мұғалімдердің инклюзивті білім беру жүйесіне дұрыс көзқарасты қалыптастыру мен педагогикалық құзыреттілігін дамыту керек. Келесі сұрағымыз («Мүмкіндігі шектеулі балаларды қалыпты деңгейде дамытын балалармен біріктіріп оқытуға деген көзқарасыңыз қандай?»). Гуманитарлық мамандығының (мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі) 2 курс студенттердің - 50%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің - 40%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің - 40%-ы қарсымын, ал гуманитарлық мамандығының (мектепке дейінгі ұйымның тәрбиешісі) 2-курс студенттерінің - 30%, жаратылыстану мамандығының (биология пәнінің мұғалімі) 2-курс студенттерінің - 30%, техникалық мамандығының (информатика пәнінің мұғалімі) 3-курс студенттерінің - 30%-ы мүмкін деп жауап берсе, I-ші - 20%, II-ші - 30%, III-ші - 30%-ы қарсы емес деп жауап берді. Өйткені, мүмкіндігі шектеулі баланың әлеуметтік ортаға кіріктіру арқылы бапалардың өмірге деген көзқарасын өзгеретінін және өзінің дамуы мен мүмкіндік деңгейлеріне сәйкес білім, білік және еңбек дағдыларын меңгеруге мүмкіндік туғызады деген пікірде. Студенттер инклюзивті білім беру бағыты мен мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу бойынша арнайы пәндер оқытылмайтындықтан, мұндай балалармен жұмыс жасау тәжірибесі жоқ екенін, арнайы мектеп қызметінің мәртебесі төмендейтінін, мүмкіндігі шектеулі балалар категориясының кейбір түрлерінің қоғамға қауіп төндіреді деген пікірде. Ескерілетін мәселе, 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік білім беруді дамыту бағдаламасында мүмкіндігі шектеулі балаларды білім беру үрдісіне қосу, оларды қолжетімді ортамен қамтамасыз ету, білім берудегі кедергілерді жеңу тетіктері анықталды. Ең маңызды - ол арнайы ұйымдардың қызметтерін сақтай отырып инклюзивті білім беру жүйесін дамыту қарастырылған. Бірақ, мұғалімдер қауымының, оның ішінде арнайы мектеп мұғалімдердің бұл аспектінің мазмұнын мәнін түсінуде қиындықтар туындауда. Жоғарыдағы сауалнама қорытындысы №4 кестеден көруімізге болады.

Кесте 4.

	%	Қарсымын	Мүмкін	Қарсы емеспін
Мектепке дейінгі мекеменің тәрбиешісі	100	50%	30%	20%
Биология пәнінің мұғалімі	100	40%	30%	30%
Информатика пәнінің мұғалімі	100	40%	30%	30%

Қорытындылай келе, инклюзивті білім берудегі мамандардың кәсіби құзыреттілігі - бұл инклюзивті

сыныпта қалыпты және мүмкіндігі шектеулі балалармен тұлғаралық қарым-қатынас орната білетін, әрбір баланың білім алуындағы қажеттіліктерін ескере отырып, тиімді сабақ жоспарын құрай білетін және әр баланың жас ерекшелігі мен дамуына сай жүйелі және сапалы біліммен қаруландыратын білікті маман.

Зерттеу нәтижесінде төмендегідей қорытынды шығаруға болады:

1. Студенттердің қазіргі тандағы білім беру үрдісіндегі өзгерістері мен толықтырулары туралы ақпараттары жоқ. Өйткені, бұл мамандықтарда арнайы білім беру жүйесі туралы мәлімет беретін арнайы пәндер мен жеке сағаттар бөлінбеген.

2. Мектепке дейінгі мекеменің тәрбиешісі мамандығының студенттерінде мүмкіндігі шектеулі балалар, инклюзивті білім беру туралы мәліметтері бар. Өйткені, бұл мамандықтың жұмыс оқу бағдарла- масында «Инклюзивті білім беру», «Дефектология негіздері» атты пәндер енгізілген.

3. Инклюзивті білім беруді жемісті жүзеге асыру үшін мүмкіндігі шектеулі бала білім алатын жалпы білім беру мекемелерінде арнайы педагогикалық және психологиялық қолдау көрсетудің инфрақұрылы- мы нақты бекітілуі керек. Инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс жасай алатын білікті және педагогика- лық құзыреттілігі қалыптасқан болашақ мамандарды даярлауда жоғарғы оқу орындарының оқу бағдарла- масына «Инклюзивті білім беру», «Дефектология негіздері», «Арнайы педагогика негіздері», «Арнайы психология») атты арнайы пәндерді енгізу қажет.

1. *Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.*

2. *Айдарбекова А.А., Хакимжанова Г.Д. Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы. - Алматы, 2001. - с. 30.*

3. *Зубарева Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования [Текст] /Зубарева Т.Г. //Сибирский педагогический журнал, 2009. - №4. - С. 297-310.*

4. *Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования. Матер. Межд. науч.-практ. конф. - Волгоград, 2010.*

#### Резюме

В статье рассматривается состояние подготовки будущих педагогов для работы с детьми ограниченными возможностями.

#### Summary

This article analyzes the views and prepare future teachers for the inclusion of children with disabilities into the General educational process.

#### СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГ А-ДЕФЕКТОЛОГА

*А.С. Карменова - педагог-психолог, Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха, г. Алматы*

Компетентностный подход признается важным концептуальным положением профессионального образования, компетентность и компетенции рассматриваются как социально-профессиональные единицы обновления содержания образования. Содержательные характеристики этих понятий не имеют однозначных и общепринятых определений, что подтверждается активным обсуждением вопроса в научной литературе (В.И. Байденко, А.С. Белкин, В.Н. Введенский, А.А.Вербицкий, Н.В. Евдокимова,

Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Г. Молчанов, А.А. Петров, Э.Э. Сыманюк Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.). Вместе с тем, в качестве результатов профессиональной подготовки на первый план выступают профессиональные компетенции в определенной области деятельности (А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков и др.) [7].

В.А. Болотов и В.В. Сериков акцентируют внимание на личностно-ориентированном подходе к современной подготовке специалиста, и указывают, что компетентностный подход в подготовке специалиста основан на приоритетности формирования, прежде всего, личностных качеств будущего педагога, где основным критерием сформированное™ специалиста выступают мировоззренческие качества специалиста [1].

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность - это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как

высокомотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [4].

Профессиональные компетенции будущих педагогов-дефектологов представляют собой прогнозируемые результаты образования, включающие совокупность знаний диагностики и организации социального опыта детей; умений и навыков практического и оперативного применения полученных знаний при решении конкретных задач социализации детей; опыта использования приобретенных знаний, умений и навыков в учебно-профессиональной деятельности.

Состав и содержание профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов представлен совокупностью когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Когнитивный компонент составляют совокупность теоретических знаний, деятельностный компонент - умения и навыки профессиональной деятельности, рефлексивный компонент - опыт применения и оценивания знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной деятельности [7].

Для педагога-дефектолога наиболее значимыми компетенциями являются:

- владение комплексом научных и практических знаний о человеке и его социализации в норме, а также с отклонениями в развитии, умения применять их в деятельности;
- исследовательские навыки. Умение планировать и проводить научно-методические исследования в области специальной педагогики и частных методик, фиксировать и интегрировать данные.
- профессиональное мировоззрение: взгляд на ребенка с отклонениями в развитии как на независимого равноправного гражданина, но нуждающегося в сопровождении и поддержке;
- ценностные ориентации. Вера в возможность коррекции дефектов ребенка и свои силы, в возможность ребенка адаптироваться и интегрироваться в общество;
- готовность к широкому полю деятельности в сфере региональных систем специального образования с функциями учителя, воспитателя, консультанта, инициатора благотворительных акций, защитника прав лиц с умственной отсталостью и т.д.;
- способность приспособлять воспитательные воздействия к индивидуальным способностям воспитываемых (по Р.С. Немову);
- индивидуальные компетенции, связанные с индивидуальными особенностями личности, ее способностями, чертами характера и т.д.

Компетенции, по И.А. Зимней, - это некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [5].

Социальная компетентность, являясь «подвидом» профессиональной компетентности педагога-дефектолога, представляет собой интегративное свойство его личности, характеризующееся ценностным пониманием социальной действительности, принятием соответствующих социальным ситуациям социальных целей и обеспечивающее ей возможность эффективно выстраивать свое профессиональное поведение во взаимодействии с субъектами образовательного процесса специального образования в соответствии с принятыми социальными нормами [2].

Профессиональная компетентность педагога-дефектолога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности, содержание которой в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса. В современных условиях полноценное содействие развитию и образованию ребенка с особыми потребностями возможно только в широком социокультурном и межличностном контексте, следовательно, педагог-дефектолог должен привлекать к учебно-образовательному и воспитательному процессу как различных социальных партнеров, так множество узконаправленных специалистов. Успешность коррекционно-развивающего воздействия напрямую связана со способностями педагога-дефектолога строить позитивные отношения с родителями, детьми и коллегами в форме активного взаимодействия, а последнее обусловлено, в том числе, и степенью сформированности у дефектолога социальной компетентности.

Социальная компетентность является одним из важнейших условий профессионализма специалиста, отражающим уровень развития социально-коммуникативных и индивидуальных способностей, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности. Диапазон социальной компетенции широк в отношении ключевой научной категории - от социальных навыков до эмоционального интеллекта, от личностных черт до уверенности в себе [6].

Структура социальной компетентности.

1. Эмоционально-чувственная - способность распознавать и понимать свое настроение, эмоции и

побуждения; способность управлять эмоциями в социальных контактах, эмпатия, способность к распознаванию и пониманию эмоциональных состояний других людей (в том числе и детей с особыми потребностями), чувствительность к внутренним переживаниям других людей, эмоциональная открытость в социальных контактах, самоконтроль и саморегуляция, адекватная самооценка, доверие к людям, самопринятие.

2. Когнитивно-операциональная - знания способов и правил вербальной и невербальной коммуникации, особенностей и стилей общения, социальные знания, способность решать социальные задачи, в том числе и в профессиональной деятельности; знания и умения, позволяющие реализовать критический анализ собственного поведения и поведения других людей, способность прогнозировать результаты социальных взаимодействий, знания социокультурных норм и ограничений, не-стигматизирующие стратегии поведения в социальных контактах, социальная мобильность, принятие собственной социальной роли.

3. Мотивационно-ценностная - иерархия главных жизненных ценностей общественного и индивидуально-личностного характера, ценности диалогического взаимоотношения с миром, обществом; гуманная направленность на социальные взаимодействия, ориентация на моральные ценности и социальные нормы, принятые в обществе; позитивные социальные установки, просоциальные ценности, установки на социальное взаимодействие, в том числе и с людьми, имеющими нарушения в развитии.

4. Рефлексивная - владение рефлексивной деятельностью, способность анализировать социальные взаимодействия, осознание собственных ресурсов [2]

Профессиональная деятельность современных педагогов-дефектологов должна характеризоваться высоким уровнем их социальной компетентности, готовностью к социальному взаимодействию, к сотрудничеству и к разрешению конфликтов в социальной и в профессиональной сферах на основе норм профессионального поведения; способностью к толерантности, к эмпатии, к корректному и адекватному отношению к детям, имеющим особые образовательные потребности людям, что актуализирует проблему формирования их социальной компетентности в процессе их профессиональной подготовки.

К основным организационно-педагогическим условиям реализации педагогической технологии формирования социальной компетентности педагогов-дефектологов относятся: 1) адекватное отражение проблемы формирования социальной компетентности будущих педагогов-дефектологов в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки как в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана, так и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности; 2) содействие приобретению социального опыта посредством решения лично значимых социальных и профессиональных задач различных типов; 3) включение в процесс обучения психолого-педагогической диагностики и самодиагностики студентов, являющихся предпосылками для личностного роста будущего профессионала, удовлетворения его потребности в самоизучении и самопознании; 4) использование активных методов обучения в рамках отдельной учебной дисциплины, а также на лекциях, семинарах и практических занятиях в ходе самостоятельной работы и коллективных форм обучения под руководством преподавателя и во внеучебное время; 5) включение студентов в практико-ориентированную, социально значимую деятельность, способствующую развитию их личностных качеств [6].

Критериями сформированности социальной компетентности у педагогов-дефектологов являются: на эмоционально-чувственном уровне: эмпатийность, эмоциональная открытость, самооценка, самопринятие; на когнитивно-операциональном уровне: социальные знания, коммуникативные умения, социальный интеллект, социальная мобильность; на мотивационно-ценностном уровне: социальные потребности, просоциальные ценности, социальные установки и на рефлексивном уровне: социальная рефлексия.

Учитель-дефектолог — это человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том числе и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Оптимизм профессионала проявляется в его социально активном отношении и к субъекту педагогического воздействия (ребёнку или взрослому с ограниченными возможностями), и к нормальному большинству общества - среде, в которую должны включаться воспитанники учителя-дефектолога, и к себе самому как активной личности и решающему фактору положительных перемен в жизни людей с проблемами [2].

Педагог - представитель общества и носитель тех ценностей, на которых оно основано. Дети с особыми образовательными нуждами страдают от недостатка понимания их обществом. Недостаточное познавательное развитие таких детей не является главной причиной этого непонимания, но ограничивает рост их познавательных возможностей. От дефектолога требуется не только понимать потребности ребенка с

нарушением интеллекта, но и быть нравственным человеком, иметь активную **жизненную** позицию. По мнению В.В. Линькова, «возрастает значение активности педагогов-практиков в направлении гуманизации процесса обучения детей с особыми нуждами. Речь идет о том, что в **современном** специальном образовании учителю, в силу его профессионального долга, необходимо сочетать государственные интересы с гуманистическим и культурно-созидательным началом, т.е. воспитывать ребенка с ограниченными возможностями как ответственного гражданина, как творческого и полноценного человека и как представителя культуры человечества и своего народа». Важно дать детям доступное им качественное образование для того, чтобы они смогли стать полноценными и полезными членами общества способными самостоятельно обеспечивать себя и по возможности исполнять свои гражданские обязанности.

Единственная возможность для этих детей не быть полностью отвергнутыми обществом - всемерная ориентация дефектолога на личностные возможности ребенка, учет ресурсов его реального и потенциального развития.

Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к эмоциональной сфере личности учителя. Эмоциональная отзывчивость, способность поставить себя на место учащегося, эмпатия, доброта, душевная щедрость наряду с такими стабилизирующими эмоциональное состояние свойствами, как уравновешенность, уверенность в себе, самообладание, саморегуляция эмоциональных проявлений, составляют необходимые условия педагогического взаимодействия с учащимися. Эффективность воздействия во многом будет определяться волевыми свойствами педагога, его настойчивостью, инициативностью, целеустремленностью, решительностью и самостоятельностью. Наряду с этими свойствами ему важно обладать выдержкой, дисциплинированностью, гибкостью поведения, способностью предвидеть реакцию учащихся при изменении педагогической ситуации, готовностью к изменению способов воздействия, способностью к сотрудничеству с учащимися. Высокий уровень психолого-педагогической подготовки обеспечивает дефектологу возможность реализовать подлинно индивидуальный подход к ребенку с ограниченными возможностями в организации как учебного, так и воспитательного процесса, дает возможность учитывать огромный пласт его субъективного мира [3].

1. Корженевич Т.П. *Формирование у будущего педагога-дефектолога компетентности взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии.* — Алматы, 2010.

2. Лавская Н.С. *Формирование социальной компетентности педагога-дефектолога.* — М., 2012.

3. Линьков В.В. *Особенности социально-философского подхода к проблеме взаимоотношений государства и специального образования.* - М., 1999.

4. Болотов В.А., Сериков В.В. *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе.* - М., 2003.

5. Гамаюнова А.Н. *Социально-профессиональные компетенции выпускника факультета коррекционной педагогики педагогического ВУЗа.* — М., 2008.

6. Бородин В. А. *Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта.* - Ч, 2011.

Түйін

Бұл мақала педагог-дефектологтың әлеуметтік құзырлығын мәселелеріне арналған.

Summary

This article is devoted questions of social competence of the teacher-pathologists.

СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ: МАЛЕНЬКИЙ РЕБЕНОК - РОДИТЕЛИ *Dr Izabella Kucharczyk - Академия Специальной*

*Педагогики, Варшава*

Начальной средой пребывания маленького ребёнка является его семья, потом ровесники, а затем школьное окружение, городское (круг людей, учреждений), региональное и, наконец, вся страна.

Каждая среда очень важна для правильного функционирования человека. Семейная среда оказывает на нас решающее воздействие. Каждую другую среду можно изменить, но не семейную.

Семья относится к категории т.н. "первичных групп" или "маленьких групп", которые чаще всего образуются спонтанно и неформально. Семья, будучи маленькой группой, обладает своей собственной определённой структурой, сплочённостью, характеризуется определёнными ролями и способами коммуникации. Понятие "семья", как первичной группы, употребляет Х. Кули. Он считает, что в семье преобладает сотрудничество, близкие эмоциональные узы, а также высокий уровень взаимной идентификации. Между членами семьи устанавливается частая, непосредственная и интимная связь (Szaska, 2005).

Согласно системной концепции, здоровая и правильно функционирующая семья даёт чувство безопас

ности и возможность развиваться всем членам семьи. Они помогают друг другу, вместе решают проблемы и противостоят трудностям, учат и дают пример, как необходимо поступать. У них есть также возможность индивидуального и автономического развития.

В литературе перечислены следующие черты, по которым можно определить нормальную (здоровую) систему семейных отношений:

- "существует строго определённая граница между ней и окружением;
- \* subsystemы (особенно subsystem родителей) однозначно определены;
- структура (нормы, роли, иерархия) открыта и понятна;
- есть возможность открытого обмена со средой;
- функционирует гибкость приспособления к внешним и внутренним изменениям, а также способность преодолевать кризисные ситуации;
- семейная эпистемология точно определена, открыта на новую информацию, сформирована совместно всеми членами семьи;
- \* существует характерное для данной семьи, гармоничное равновесие между общинными и обменными отношениями" (Barbata, 1999).

Каждая здоровая семья функционирует на основании точно установленных правил, которые необходимы для формирования правильных отношений между ребёнком и родителями, т.е. семья функционирует на следующих принципах:

**Принцип целостности.** Это основной принцип системы. Согласно этому принципу, система - это совсем не простой набор связанных между собой элементов, а результат постоянных взаимодействий и воздействий между этими элементами.

**Принцип циркулярности.** Это принцип определяющий взаимоотношения между элементами данной системы. Каждый человек специфическим образом связан с другим человеком, является частью целого и целым частью. Это не только линейные взаимоотношения (т.е. идущие в одном направлении), а отношения в виде обратных связей (каждый элемент влияет на поведение другого элемента).

**Принцип централизации.** В каждой системе есть лицо, которое руководит остальными и "следит за порядком". Если произойдёт изменение в центральной системе, то оно вызовет реакцию всех элементов, входящих в состав данной системы.

**Принцип иерархического упорядочивания.** Согласно этому принципу, семья состоит из разных подсистем, которые образуются на основе разных критериев, например, возраста, пола и т.п. Подсистему могут образовывать родители, дети или отдельные члены семьи. Подсистемы разделены между собой не статически, а динамически. Это разделение зависит от многих факторов, например, от фазы жизни семьи.

С. Минухин выделил 2 вида подсистем:

а) Союз (alliance). Чаще всего выступает в виде диод, т.е. связи между минимум двумя людьми. Он образовывается под влиянием потребностей и распадается, когда цель уже достигнута. Для него характерны подвижные границы, дающие возможность закрепить близкие отношения между членами семьи. Он определённо способствует достижению целей.

б) Коалиция (coalition). Это структура состоящая по крайней мере из двух человек, направленная против третьего, с неподвижными границами, как правило, имеющая чаще всего враждебный характер, например, коалиция матери и ребёнка против отца.

**Границы.**

В каждой семейной системе существуют внутренние и внешние границы. По мнению Минухина, внутренние границы постоянны и отчётливы, они способствуют решению индивидуальных вопросов. Определённая гибкость позволяет на взаимную коммуникацию между подсистемами. Эти границы определяют роли, которые должны играть отдельные члены семьи, благодаря чему они могут развиваться и приобретать новые навыки. Внешние границы отгораживают семью от других систем, но в то же время предоставляют возможность общения с ними.

Если границы слишком проницаемы, то коммуникация в подсистемах нарушается. Происходит установление зависимых отношений, ликвидирующих индивидуализацию и интимность. Иногда границы могут оказаться слишком неподвижными. В таких ситуациях члены семьи перестают интересоваться судьбами своих близких, держатся на расстоянии друг от друга, у них нет никаких увлечений. Появление таких границ ведёт к сложностям в общении (Barbata, 1999; Hinde, Stevenson-Hinde, 1988).

Дисфункциональная семья это такая, в которой появляются нарушения, приводящие к распаду всей семейной системы (Pora, 2011).

Появление на свет ребёнка с инвалидностью, с расстройствами развития, приводит к тому, что вся семья, которая перед этим удовлетворяла свои индивидуальные потребности, была "связывающим аппаратом" между социальной единицей и обществом, становится как-будто "больной". Родители начинают применять ряд психологических механизмов защиты, таких как: отказ, отрицание, вытеснение, изоляция, избегание общения с другими. Использование таких механизмов является следствием неумения или невозможности бороться с отрицательными эмоциями (Young, Hauser-Cram, 2006).

Умение быть родителями это важная сфера психологической рефлексии, так как именно здесь формируются отношения родители-ребёнок, которые будут специфической матрицей всех других отношений. Процесс дорастания до готовности стать родителями рассматривается по-разному. Интересно описывают его Бокар и Мур (1987), выделяя фазы формирования родительской роли.

1) Фаза ожидания - начинается перед родами, это период, когда родители начинают учить свою новую роль (читают справочники, разговаривают с другими родителями, советуются с ними, а также с другими членами семьи, с врачами-специалистами, ходят в школу рождения).

Формальная фаза - начинается уже после родов, когда родители пытаются создать идеальный образ родителей, идеальную версию. Они полностью сосредотачиваются на совершенствовании практической заботы о ребёнке, могут чувствовать неуверенность в себе, перегруженность и дезориентацию из-за получения противоречивых информации, чувствовать, что действительность превосходит их возможности. В этот период родители нуждаются в конкретных примерах и советах, а также в уверенности в том, что они профессионально воспитывают своего ребёнка. Когда растёт доверие, родители убеждаются в том, что сами в состоянии удовлетворять основные потребности ребёнка, они достигают уровень, необходимый для перехода в неформальную фазу.

Неформальная фаза - начинается тогда, когда родители начинают вступать в социальное взаимодействие с ровесниками и в другие неформальные отношения, а также начинают более снисходительно относиться к жёстким убеждениям и правилам заботы о ребёнке. Такие навыки и умения приближают их к переходу в личную фазу.

Личная фаза - начинается тогда, когда родители модифицируют свои стили и развивают свой собственный, уникальный родительский стиль.

Материнство - это основная и одна из важнейших составных частей микросистемы семейной среды, благодаря которой женщина может исполнять роль матери и формировать правильные отношения с ребёнком. Выделяются 3 вида предрасположенностей (измерений), которые позволяют женщине исполнять роль матери: к ним относятся биологические предрасположенности, личностные и культурные.

1) Биологические предрасположенности (биологическое измерение).

Такие предрасположенности относятся к факту, что ребёнок был зачат в организме матери и находился в нём в течение всего онтогенеза. В это время формируется материнская связь (она первична) между матерью и ребёнком, в результате слияния организма матери с организмом ребёнка, а также физическое ощущение присутствия ребёнка, которое испытывает мать. Так, как отец лишён возможности пережить такого рода ощущения, то его связь с ребёнком является вторичной по отношению к связи между матерью и ребёнком.

Центральная нервная система ребёнка запоминает пережитые матерью эмоции, которые влияют на его предрасположенность к погодному (радостному) настроению или же к трусости, а также влияет на способ реагирования на окружение в будущем, после рождения.

Осознанность пребывания в "благословенном состоянии" влияет на появление у матери таких эмоциональных состояний, как самодовольство, любовь, забота, стремление развиваться и т.п. Во время беременности мать часто реагирует инстинктивно в любых ситуациях угрожающих развитию плода, она часто предпринимает разные профилактические меры (единственным исключением являются матери с расстройством личности, например, наркоманки, психически больные, которые не чувствуют такого рода угроз). Матери, у которых нарушено развитие материнской связи, нуждаются в психической (психологической) поддержке. Такая помощь необходима уже во время проведения пренатальных исследований, когда мать узнаёт, например, о инвалидности ребёнка, его дефектах, когда она стоит на распутье, принимая решение о том, сделать ли аборт или всё же родить ребёнка. С одной стороны, пренатальные исследования позволяют заранее обнаружить какие-либо дефекты, пороки, то с другой стороны, они ставят женщину в ситуацию, в которой она вынуждена сделать очень трудный моральный выбор.

В прошлом, господствовало мнение о том, что у каждой женщины есть материнский инстинкт и, что у неё нет необходимости учиться, повышать компетенции, чтобы правильно исполнять эту роль. Полагалось, что материнский инстинкт появляется у каждой женщины сразу после рождения ребёнка. Однако,

: ■ -----

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

современные исследования показывают, что "дорастание" до материнства - это процесс, который в случае некоторых женщин начинается с момента получения информации о беременности. В случае многих женщин, материнский инстинкт рождается примерно к 4-5 месяцу беременности, когда они начинают чувствовать шевеление ребёнка (Kargowska, 2007).

Личностные предрасположенности (психическое измерение).

Эти предрасположенности, которые позволяют матери укреплять связь с ребёнком, связаны с её полом, с женским началом. Самые основные различия между женщиной и мужчиной касаются, прежде всего, эмоциональной сферы, которая у женщины более развита, что проявляется, как показывают исследования, в: повышенной эмоциональной чувствительности; повышенной способности к сопереживанию; более развитой интуиции, позволяющей отгадывать желания и ожидания других, их реакции, поведение; склонности к аффилиации.

Психическая связь между ребёнком и матерью (истоки которой восходят к пренатальному периоду) развивается со дня рождения ребёнка. Постоянный контакт ребёнка с матерью, уход за ребёнком, забота, кормление грудью, общий опыт и изучение друг друга укрепляют эмоциональную связь, объединяют мать с ребёнком.

Близость матери влияет на чувство безопасности ребёнка. Для грудного ребёнка материнский голос, её нежное отношение, уход, пение, ношение на руках воспринимаются как продолжение пренатального периода, как защита от угрожающих факторов поступающих из окружающего мира. Если ребёнок не испытывает такого рода ощущений, то приводит это к нарушениям аффективной сферы (Maciarz, 2004a)

На развитие связи между матерью и ребёнком огромное влияние оказывает кормление ребёнка грудью. Ребёнок находится в постоянном контакте с матерью, в свою очередь у матери формируется сознание того, что она стала кормилицей семьи, у женщины укрепляется чувство собственного достоинства и чуткость к потребностям ребёнка. Кормление грудью полезно не только для здоровья ребёнка и его развития, но и для его психического развития. Такие заключения подтверждают исследования проведенные в Швеции на матерях и детях. Исследования показали, что матери, которые постоянно находились вместе со своими детьми, были более восприимчивы к их плачу, чаще играли с детьми, лучше за ними ухаживали, чаще их целовали и обнимали, устанавливали мимическую связь, в отличии от матерей, которые не держали при себе младенцев. Ещё оказалось, что дети матерей, которые постоянно находились со своими детьми, чаще улыбались и реже плакали. Эти результаты подтверждают также исследования проведённые на группе состоящей из 308 негритянских детей из Уганды, которые воспитывались традиционным методом, т.е. всё время находился вместе с матерями (которые носили их на спине, кормили грудью и т.п.). Развитие двигательных навыков, психическое и социальное развитие этих детей было намного выше, чем у детей, которые воспитывались в европейском стиле (Maciarz, 2004).

Культурные предрасположенности (социальное измерение).

Эти предрасположенности связаны с поручением матери (в цивилизованных странах) самой важной роли в заботе и воспитании детей. Это касается, в основном, первых лет жизни ребёнка, когда его эмоциональные потребности огромны, а самостоятельность невелика. Роль в данном обществе носит формальный характер, так как она имеет своё значение, определяет обязанности, подвергается контролю, оценке, а в некоторых ситуациях - вмешательству.

Роль матери имеет историческую, культурную, моральную, а в случае верующих людей - религиозную подоплёку. Её определяет также ситуация личной жизни женщины и черты её характера.

Принятие материнской роли - это не одноразовый акт, а индивидуальный процесс её формирования и постоянной модификации, совершенствования. Женщина создаёт её, а затем идентифицируется с ней, усваивает все её ценности.

Исполнение материнской роли, в соответствии со стандартами принятыми в данной общественности, встречается с общественным одобрением и повышает позицию женщины не только в семье, но и среди местной общественности. А если женщина пренебрегает своими материнскими обязанностями, она встречается с общественной критикой, а в некоторых ситуациях даже с правовым вмешательством, которое заканчивается ограничением или лишением родительских прав (Kargowska, 2007).

В некоторых случаях может дойти до неспособности женщины к роли матери. Бендковска-Хейне (2003), исследуя неспособность женщины к роли матери ребёнка с нарушениями в развитии, выделила 4 причины такой неспособности:

— фетишизация роли - это преобладающая черта таких женщин, которые всю свою жизнь посвящают материнству. Матери фетишизирующие свою роль, прежде всего, чрезмерно заботливы, чрезмерно эмоционально сосредоточены на ребёнке и стремятся к полному сосуществованию с ним. Чаще всего в



таких ситуациях отец отодвигается матерью от воспитания ребёнка и исполняет в семье второстепенную роль. Матери, фетишизирующие свою роль становятся жёсткими, не меняются в течение всей своей жизни, несмотря на то, что ребёнок становится самостоятельным. Такая роль матери может вызвать ряд нарушений у ребёнка.

— манипуляция ролью — такого рода неприспособленность прежде всего выразится в том, что женщина использует свою позицию для достижения личных целей, например, она принуждает партнёра согласиться на бракосочетание, на укрепление супружеских уз, уговаривает его зачать ребёнка. Такой подход к материнству может стать причиной нарушений в его формировании.

— отрицание роли - появляется в ситуациях, когда женщина принимает эту роль в результате общественного давления или же в результате случайной и незапланированной беременности. Чаще всего отрицание роли перед материнством появляется в случае неполовозрелых женщин с расстройствами личности, несовершеннолетних или тех, у которых совершенно другие цели в жизни.

— создание роли - эта роль появляется у матерей детей-инвалидов, которые, кроме основного ухода за ребёнком, должны делать реабилитационные, терапевтические и дидактические процедуры. Такого рода задания чаще всего психически обременяют мать и плохо влияют на эмоциональные отношения с ребёнком.

Эти 4 вида предрасположенностей матерей к исполнению материнской роли могут также появиться в группе матерей детей-инвалидов.

Исполнение женщиной роли матери обусловлено разными факторами, которые проявляются в данной ситуации. Ряд различных факторов, как связанных с окружением, так и с личностных факторов, влияет на то, как женщина исполняет роль матери и как находит и реализует себя в этой роли. Всем известно, что присутствие матери во время первых лет жизни ребёнка является основанием для правильного его развития. Недостаточная материнская забота, в случае маленького ребёнка, может вызвать ряд нарушений, а в некоторых случаях "сердечные заболевания".

Материнство для некоторых женщин является самым важным заданием в жизни, для которого они в состоянии отказаться от своих жизненных планов и амбиций, связанных с профессиональной карьерой. Решающим пунктом является сам факт зачатия ребёнка, который неоднократно начинает очередной, очень важный период в жизни женщины. Роль матери изменяет женщину с течением времени. Можно сказать, что женщина становится матерью не благодаря тому, что она рождает ребёнка, а тому, что её и ребёнка соединяет эмоциональная связь и физический контакт.

Здесь необходимо подчеркнуть, что не всегда материнский инстинкт появляется сразу после рождения ребёнка. В ситуации когда рождается ребёнок-инвалид, ребёнок с нарушениями в развитии, иногда этот инстинкт может появиться позднее, после того как вырабатывается ряд защитных механизмов, вызванных несогласием со сложившейся ситуацией и поисками ответа на вопросы: "почему я?", "почему это случилось со мной?".

Материнство, можно сказать, является в какой-то степени переломным моментом в жизни женщины, так как перед ней появляются новые вызовы, задания и обязанности, с которыми она теперь должна справляться. И здесь возникает вопрос, а иногда опасение: "смогу ли я справиться со всеми этими новыми заданиями?"

Многие авторы придерживаются мнения о том, что мать является тем человеком, который должен удовлетворять все потребности (не только физиологические, но и высшие потребности) своего ребёнка в младенческом и послемладенческом возрасте. Ребёнок, лишённый материнской заботы, развивается медленнее, а запоздалое развитие особенно заметно в эмоциональной сфере (Sekulowicz, 2007).

Мать является для ребёнка, особенно в самом начале, "сокровищницей", "источником" различных стимулов воздействующих на все органы чувств ребёнка. В моменте, когда ребёнок начинает реагировать на мать как на человека, между ребёнком и матерью создаётся определённая эмоциональная система - отношение привязанности. Когда это отношение не обнаруживает каких-либо отклонений, в присутствии матери ребёнок чувствует себя спокойно и безопасно, может использовать разные предметы во время детских забав.

М.Гебер приводит результаты исследований, которые свидетельствуют о том, как важен и необходим близкий контакт между ребёнком и матерью. Эти исследования показывают, что негритянские дети, которые со дня рождения находились вместе с матерями, независимо от того была ли мать дома или на работе, были более развиты (как физически, так и психически) в отличие от детей, которые воспитывались в европейском стиле. Автор утверждает также, что когда дети воспитываются традиционным методом, их не кормят грудью, то темп их развития уменьшается.

таких ситуациях отец отодвигается матерью от воспитания ребёнка и исполняет в семье второстепенную роль. Матери, фетишизирующие свою роль становятся жёсткими, не меняются в течение всей своей жизни, несмотря на то, что ребёнок становится самостоятельным. Такая роль матери может вызвать ряд нарушений у ребёнка.

— манипуляция ролью - такого рода неприспособленность прежде всего выразится в том, что женщина использует свою позицию для достижения личных целей, например, она принуждает партнёра согласиться на бракосочетание, на укрепление супружеских уз, уговаривает его зачать ребёнка. Такой подход к материнству может стать причиной нарушений в его формировании.

— отрицание роли - появляется в ситуациях, когда женщина принимает эту роль в результате общественного давления или же в результате случайной и незапланированной беременности. Чаще всего отрицание роли перед материнством появляется в случае неполовозрелых женщин с расстройствами личности, несовершеннолетних или тех, у которых совершенно другие цели в жизни.

— создание роли - эта роль появляется у матерей детей-инвалидов, которые, кроме основного ухода за ребёнком, должны делать реабилитационные, терапевтические и дидактические процедуры. Такого рода задания чаще всего психически обременяют мать и плохо влияют на эмоциональные отношения с ребёнком.

Эти 4 вида предрасположенностей матерей к исполнению материнской роли могут также появиться в группе матерей детей-инвалидов.

Исполнение женщиной роли матери обусловлено разными факторами, которые проявляются в данной ситуации. Ряд различных факторов, как связанных с окружением, так и с личностных факторов, влияет на то, как женщина исполняет роль матери и как находит и реализует себя в этой роли. Всем известно, что присутствие матери во время первых лет жизни ребёнка является основанием для правильного его развития. Недостаточная материнская забота, в случае маленького ребёнка, может вызвать ряд нарушений, а в некоторых случаях "сердечные заболевания".

Материнство для некоторых женщин является самым важным заданием в жизни, для которого они в состоянии отказаться от своих жизненных планов и амбиций, связанных с профессиональной карьерой. Решающим пунктом является сам факт зачатия ребёнка, который неоднократно начинает очередной, очень важный период в жизни женщины. Роль матери изменяет женщину с течением времени. Можно сказать, что женщина становится матерью не благодаря тому, что она рождает ребёнка, а тому, что её и ребёнка соединяет эмоциональная связь и физический контакт.

Здесь необходимо подчеркнуть, что не всегда материнский инстинкт появляется сразу после рождения ребёнка. В ситуации когда рождается ребёнок-инвалид, ребёнок с нарушениями в развитии, иногда этот инстинкт может появиться позднее, после того как вырабатывается ряд защитных механизмов, вызванных несогласием со сложившейся ситуацией и поисками ответа на вопросы: "почему я?", "почему это случилось со мной?".

Материнство, можно сказать, является в какой-то степени переломным моментом в жизни женщины, так как перед ней появляются новые вызовы, задания и обязанности, с которыми она теперь должна справляться. И здесь возникает вопрос, а иногда опасение: "смогу ли я справиться со всеми этими новыми заданиями?"

Многие авторы придерживаются мнения о том, что мать является тем человеком, который должен удовлетворять все потребности (не только физиологические, но и высшие потребности) своего ребёнка в младенческом и послемладенческом возрасте. Ребёнок, лишённый материнской заботы, развивается медленнее, а запоздалое развитие особенно заметно в эмоциональной сфере (Sekuiowicz, 2007).

Мать является для ребёнка, особенно в самом начале, "сокровищницей", "источником" различных стимулов воздействующих на все органы чувств ребёнка. В моменте, когда ребёнок начинает реагировать на мать как на человека, между ребёнком и матерью создаётся определённая эмоциональная система - отношение привязанности. Когда это отношение не обнаруживает каких-либо отклонений, в присутствии матери ребёнок чувствует себя спокойно и безопасно, может использовать разные предметы во время детских забав.

М.Гебер приводит результаты исследований, которые свидетельствуют о том, как важен и необходим близкий контакт между ребёнком и матерью. Эти исследования показывают, что негритянские дети, которые со дня рождения находились вместе с матерями, независимо от того была ли мать дома или на работе, были более развиты (как физически, так и психически) в отличие от детей, которые воспитывались в европейском стиле. Автор утверждает также, что когда дети воспитываются традиционным методом, их не кормят грудью, то темп их развития уменьшается.

Другие исследования, в свою очередь, показывают, что у детей во время общения с матерью увеличивается количество образующихся синапс и нейронов. Установлено также, что во время непосредственного зрительного контакта между ребёнком и матерью происходит приток энергии, которая способствует развитию корково-лимбических отделов мозга, ответственных за управление и развитие эмоций и чувств.

Мэри Эйнсворт (Ainsworth, Blehar, Waters, Wall, i 978) выделила 3 типа привязанности между матерью и ребёнком, как основной критерий принимая качество отношений во время того, когда ребёнок информирует мать о своих потребностях. Учёная определила типы привязанности как; *организацию поведения, приспособленную к степени участия опекуна, которая позволяет ребёнку поддерживать относительную близость с ним.*

Таким образом, типы привязанности это ничто иное как специфическая стратегия ребёнка, сформированная в ответ на поведение опекуна, дающая возможность оставаться в близких отношениях с ним.

1) Безопасный тип привязанности: Проявляется доверием ребёнка к матери. Его характеризует уверенность в привязанности в разных ситуациях угрожающих ребёнку.

Тревожно-амбивалентный тип привязанности

Проявляется в ситуациях, в которых ребёнок чувствует неуверенность в объекте привязанности; ребёнок становится "бдительным"; у него ослабляется чувство безопасности; появляется сильный страх перед расставанием; когда мать появляется в поле зрения ребёнка, то он может чувствовать облегчение, но иногда также и злость.

Детям с амбивалентным типом привязанности свойственно, прежде всего, постоянное сосредоточение внимания на действиях объекта привязанности. Непредвиденная реакция опекуна, который без какого-либо конкретного обоснования один раз реагирует на сигналы ребёнка, а другой раз игнорирует его, приводит к тому, что такие дети всегда надеются на удовлетворительный контакт со своим опекуном. Отсюда дети с таким типом привязанности будут реже вовлекаться в познавательные процессы, а из-за чрезмерной экспрессии отрицательных аффектов, они будут стремиться сосредоточить на себе внимание опекуна. Активность детей, как бы в ответ на действия объекта привязанности, колеблется между стремлением к контакту с опекуном, избеганием его (так как обычно контакт с ним не удовлетворяет потребности ребёнка, а если так происходит, то, как правило, по случайности) и враждебностью, которая возникает в результате фрустрации. Детям с амбивалентным типом привязанности свойственна пугливость, хроническая дерегуляция аффекта и постоянная чрезмерная раздражительность. Кроме того, таких детей описывают как зависимых, беспомощных и пассивных (Ainsworth, 1989).

Избегающий тип привязанности:

Развивается тогда, когда объект привязанности (в данном случае мать) недоступен в ситуациях угрожающих ребёнку, когда у ребёнка нет чувства безопасности; ребёнок вырабатывает ряд защитных механизмов; следствием постоянного чувства угрозы является избегание в будущем близких отношений с другими - как способ защиты перед ранами и болью причинённой ними; ребёнок быстро отказывается от борьбы за человека, к которому он привязан, и учится не проявлять каких-либо отрицательных эмоций.

Характеризуя способ поведения детей с избегающим типом привязанности, можно сказать, что они, наученные опытом отказа опекуна от взаимодействия, пытаются предотвратить ожидаемое отвержение с его стороны, держась на расстоянии. Можно сказать, что дети так моделируют своё поведение, чтобы опередить отрицательные эмоции связанные с отвержением. Во время отдаления от матери, такие дети ведут себя, как будто бы ничего не случилось, маскируя переживаемый сильный дистресс. О том, что они в действительности переживают в этот момент отрицательные эмоции, могут свидетельствовать физиологические исследования, которые указывают на сильно повышенный уровень кортизола, что, как мы знаем, считается симптомом стресса. Удивительно, что уже маленькие дети, в возрасте около 18 месяцев, используют стратегию маскировки фактически переживаемых эмоций так, чтобы как можно удобней для себя приспособиться к поведению своих опекунов.

Как избегающий тип, так и амбивалентный, несмотря на то, что они были зачислены в категорию небезопасной привязанности, основываются на определённой, созданной ребёнком, стратегии, которая является отражением попыток справиться с неправильным поведением опекуна. Существует, однако, группа детей, которые не выработали в себе никакой определённой стратегии, что не даёт возможности зачислить их в какую-либо из вышеописанных групп. Однако, основываясь на наблюдениях, нам удалось у всех этих детей обнаружить ряд похожих черт поведения. Так определился четвёртый тип привязанности, называемый дезорганизованной (Solomon, George, 1999).

У родителей таких детей можно наблюдать нарушения в сфере эмоциональной коммуникации (например, преувеличенное отношение к ребёнку, неестественное, провоцирование у ребёнка реакций, на

которые он реагирует отказом); родители разговаривают с ребёнком резким тоном, пререкаются с ним, передразнивают его, отнимают у него игрушки во время детских забав; приводят к дезориентации ребёнка (демонстрируют перед ребёнком свой страх; обращаются с ребёнком как с предметом, неожиданно меняют своё настроение; обмен ролями (родители разговаривают с ребёнком испуганным или интимным тоном). У детей: вызывает это последовательное поведение: очень сильную привязанность, после которой наступает "онемение" или избегание; одновременно противоположное поведение: ребёнок в одно и то же время стремится к контакту и избегает его, стереотипия; опасение, страх перед опекуном: дезорганизацию; дезориентацию; противоречивое неадекватное поведение.

В установлении правильных отношений между матерью и ребёнком огромную роль играет кормление ребёнка грудью (Mikiel-Kostyra, 2000).

1. Ainsworth, Mary S. (1989). *Attachments beyond infancy*. *American Psychologist*, Vol 44(4), Apr, pp. 709-716.
2. Blyth, R (2009). *Effect of maternal confidence on breastfeeding duration: An application of breastfeeding self-efficacy theory*. *Birth*, 29 (4), pp. 278-284.
3. Maciarz A. (2004a). *Znaczenie więzi emocjonalno - społecznych w tworzeniu macierzyństwa dla niepełnosprawnego dziecka*. *Szkoła Specjalna*, 2, s. 83-87.
4. Maciarz A. (2004b). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Wyd. Zak, Warszawa.
5. McKinley N.M, Hyde J.S. (2004). *Personal attitudes or structural factors? A contextual analysis of breastfeeding duration*. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4): p. 388-399.
6. Mikiel-Kostyra K. (2000). *Karmienie piersią. Postępowanie*. Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.
7. Piekarska A. (2006). *Trauma wczesniactwa. Skutki, prewencja i metody wczesnej interwencji*. W: Galkowski T., Pisula E. (red.). *Psychologia rewalidacyjna. Wybrane zagadnienia*. Wyd. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
8. Plopa M. (2011). *Psychologia rodziny*. Wyd. Impuls, Kraków.

Түйін

Мақалада ата-аналар мен баланың арасындағы отбасылық қатынас жүйесінің қалыптасуына қатыстырылады.

Summary

The article deals with the system and the foundations of family attitude between children and their parents.

ЕРТЕ ЖАСТАҒЫ МҮМКІШДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА ТҮЗЕТЕ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КӨМЕК КӨРСЕТУДІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

А.Б. Чулембаева - *ҚазМемҚызПУ, Алматы қаласы*

Соңғы жылдарда әлемдегі мүмкіндігі шектеулі балалардың саны күрт өсуде. Әсіресе экономикалық, экологиялық және әлеуметтік жағдайы төмен мемлекеттерде мүмкіндігі шектеулі балалардың саны жоғары. Бала мүгедектігінің деңгейінің өсуі дәстүрлі түзете-педагогикалық білім берудің және әлеуметтік бейімдеудің нәтижесіздігін көрсетеді. Көптеген мемлекеттерде мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте жастан түзете-педагогикалық көмек көрсету жобаларын жүзеге асыру - денсаулық сақтау, білім беру, әлеуметтік қорғау іс-шараларында әлеуметтік жоба ретінде көрініс алады. Батыс елдерінің мемлекет деңгейінде «ерте жастан көмек көрсету» жүйесі, ғалымдардың және педагогтардың қарқынды дамып келе жатқан бағыттарының бірі ретінде көрініс алады. «Ерте жастан көмек көрсету» бағдарламаларын жүзеге асыру арнайы білім беру жүйесінің дамуына ғана жағымды әсерін тигізіп қоймай, сонымен қатар ерте жастан даму мүмкіндігін алған балалардың өмірін түбегейлі өзгертті. Шетелдік ғалымдардың зерттеуі бойынша ерте жастан ата-аналарды қатыстыра отырып жүйеленген медико-психолого-педагогикалық көмек көрсету баланың дамуын спалы деңгейге көтеріп қоймай, арнайы қажеттіліктері бар адамды тек құқылы адам ретінде әлеуметке ендіруге мүмкіндік береді. Бүкіл әлемде соның ішінде Қазақстанда да мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте жастан көмек көрсету арнайы педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі. Бұл баланың мектепке дейінгі және мектеп жасындағы кезеңдері педагогикалық негізделген және әртүрлі топтағы мүмкіндігі шектеулі балалардың мектепке дейінгі, мектеп жасындағы білім беру жүйесі құрастырылып қойғанына байланысты. Туылғаннан 3 жасқа дейінгі кезеңдерді алатын болсақ ол негізінде дәрігерлердің еншісінде. Ал дәрігерлерді баланың сенсорлық, ақыл ой және эмоционалдық дамуы емес физикалық, саматикалық денсаулығы қызықтырады. Қатер тобындағы балаларды анализдерге негізделген отырп диагностикалауды емдеу және алдын алу денсаулық сақтау мекемелері сияқты, білім беруде ұйымдастырылған ерте жастан көмек көрсету мекемелері де белсенді қолданады. Өйткені ерте жастан көмек көрсету мекемелерінің мақсаттарының бірі ол нақты диагностикалауды таппа ететін балаларды анықтау, яғни баланың арықарайғы жағымсыз дамуының алдын алу. (С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский,

А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, Ж.И. Шиф және т.б.) дефектологтар балаларды зерттеуде объективтілікке бағытталған. Алдыңғы қатардағы шет елдік және отандық педагог ғалымдар өз еңбектерінде (М.Монтессори, К.Д. Ушинский, В.М. Бехтерев, Ж.Пиаже, Л.С. Выготский) баланы өмірінің бірінші күндерінен бастап тәрбиелеу маңыздылығына көңіл бөлген.

XX ғасырдың басына дейін мүмкіншілігі шектеулі балаларға ерте жастан көмек көрсетудің негізделген теориялық базасы болмаған. Бұл жағдайды шешуге Н.И. Красногорский, Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин сынды ғалымдар айтарлықтай үлес қосты. Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева, Е.М. Мастюкова, Е.И. Морозова, Ю.А. Разенкова сияқты Ресейлік ғалымдардың айтуынша 0-3 жас аралығындағы балаларға түзетедамытушылық көмек көрсету, дамудағы кемшіліктердің алдын алу және орын басудың кәзіргі заманауи педагогика ғылымында ең нәтижелі тәсілдерінің бірі. В.И. Лубовский әр түрлі ақыл ой және дене кемістіктері бар балаларға терең ғылыми жобаларға негізделіп ерте жастан көмек көрсетудің жүйесін жасудың маңыздылығын айтқан. Сонымен қатар ресейлік ғалымдар ерте жастағы балаларға көмек берудің жүйесін көрсететін бір қатар әдістемелер жасады (Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Н.Н. Печора және т.б.). Бұл бағдарламалардың теориялық базасы Л.С. Выгодскийдің еңбектеріне негізделген. Оның «өзекті даму аймағы», екіншілік кемістіктің алдын алу теориялық еңбектері, туа біткен даму кемістіктері, сәби және ерте жастағы медициналық, генетикалық және әлуметтік қатер тобындағы балаларды зерттеуде үлкен үлесін тигізеді. Мүмкіндігі шектеулі балаларды түзетедамыту жұмыстарының негізінде психология және педагогиканың үздіксіздігі жатыр. Баланы тәрбиелеу және оқытудағы психикалық дамуы психолого-педагогикалық теорияның негізгі принциптерін атақты Ресейлік ғалымдар құрастырды, олар: Л.С. Выгодский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Лурия, С.Л. Рубинштейн және т.б. Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс жасауда осы теориялар әдістемелік негіз болады. Атақты Л.С. Выгодский, Д.Б. Эльконин, М.Монтессори сынды педагог және психологтар сенситивті кезендерді қамтитын бір қатар іс-әрекеттердің баланың психикалық дамуындағы, яғни аталып отырған іс-әрекеттер сыртқы ортаның әсеріне сезімтал келетіндігін және соның әсерінен қарқынды дамуына ерте жас маңыздылығын бұрында да айтып келген. Бірақ тәжірибиеде ерте даму кезеңінде физикалық және ақыл ойы кемістіктері бар балалардың кей біреуі ғана түзетедамытушылық көмек алады. Ерте жастан түзету және тәрбиелеу мәселелерін талқылауда әртүрлі функциялардың дамуындағы сенситивті кезендердің маңыздылығы айтылады. Дамуы қалыпты балаларда да нерв құрлымының жетілу уақыт көрсеткіштері қалыпты еместігі бәрімізге мәлім. Бұндай қалыпсыздық, дамуында ауытқушылықтары бар балаларда сау балаларға қарағанда айтарлықтай көп. Осыған орай, бұндай балаларда нерв құрлымдарының жетілу уақыты әртүрлі деңгейде болатындығын ескерген жөн, ол даму ауытқушылықтаға әкеп соқтыратын органикалық бұзылыстардың деңгейіне және құрлысына байланысты. Нәтижесінде қалыпты балалармен салыстырғанда мүмкіндігі шектеулі балаларда жеке функциялардың жетілу уақыты ғана емес, жоғарғы психикалық іс-әрекеттердің қалыптасуының да маңызы зор уақытымен жетілу тәртібі де бұзылады. Ауытқушылығы бар күрделі функциялардың қалыптасуы кезінде қосалқы жолдарға негізделген жөн. Қандай жағдайда болмасын арнайы ұйымдастырылған түзетедамытушылық жұмыс қажет. Жоғарғы психикалық немесе оның қосалқы функцияларының даму бұзылыстары кенеттен дамып кетпейді. Жоғарғы психикалық функциялары жайлы айтылған мәліметтердің бәрі арнайы білім беру кезінде тәжірибиеде үзеге асырылады, бірақ көп жағдайда мүмкіншілігі шектеулі балалармен бұндай жұмыс өте кеш басталады. Психолого-педагогикалық көмек көрсетуді ұйымдастырылуы әртүрлі мемлекеттік мен әртүрлі кезендердегі дамуында ауытқушылығы бар адамдарға деген қоғамның және мемлекеттердің көзқарасы мен заңдылықтарына тәуелді. Ол арнайы білім берудегі ұлттық жүйеден, яғни мемлекеттік институттарда көрініс алады. Осыған орай мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуы «барлықтарихи кезендерде арнайы білім берудің ұлттық жүйесі мемлекеттің әлуметтік-экономикалық жағдайына, мемлекеттік саясаттың мүмкіндігі шектеулі балаларға деген көзқарасына, білім беру аясындағы заңдылықтарға, дефектология ғылымының медицина, психология, педагогика және тарихи-педагогикалық процестердің кірігу шекарасына байланысты». Шарттардың орындалмауы мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға көмек көрсетуді қиындатады. Бірақ бұндай шарапарды қолдану мемлекеттік біртұтас жүйенің және ерте жастан кешенді көмек көрсетудің, ерте жастан диагностикалаудың жоктығына байланысты шектелген.

Ерте жастан көмек көрсету тиімді болып табылады, ал оған кеткен экономикалық қаражат ақталады, өйткені мектеп жасына дейінгі арнайы білім алуды қажет ететін балалар саны азаяды. Ерте жастан түзетедамытушылық көмек көрсету арнайы білім алу қажеттілігі бар балаларды қалыпты дамыған құрдастарымен қатар білім алуға және әлуметке кіріктіру жағдайын жасайды, бұндай балалардың көбі цензді білім алуға мүмкіндік алады. Ерте түзетуден кейін пренатальды паталогиясы бар балалардың 30% 6 айында қалыпты жағдайға келеді, 90 % тұрақты және тиімді көрсеткіштер байқалады, осының негізінде баланы

өз құрдастарымен бірге мектепке дйінгі мекемелерге интеграциялау мүмкіндігі пайда болады. Ерте жастан кешенді түзете-педагогикалық көмек көрсету ол бала мүгедектігінің алдын алу шараларының бірі болып табылады.

Баланың ерте жастағы даму ерекшеліктері орталық жүйке жүйесінің икемділігі және кемшілігін компенсациялау мүмкіндіктері, ерте жастан түзете-педагогикалық көмек көрсетудің маңыздылығын көрсетеді, сонымен қатар мақсатты түрде біріншілік кемістіктерді түзей отырып екіншілік кемістіктердің алдын алуға мүмкіндік береді. Көзірігі танда мүмкіншілігі шектеулі сәби әлсіз, пассивті, ересектердің іс-әре- кетіне тәуелді тіріжан емес, бірікен іс-әрекет субъектісі ретінде қарастырылады. Ары қарай дамуға негіз болатын адам тәжірибесін жинау ерте жастан басталады; эмоция, өз бетінше жүруге дайындық, мотивациялық-сұраныс жағдайы, сөйлеу тілі іс-әрекеті, психологиялық іс-әрекеттің негізі қаланады. Ерте жаста қоршаған ортамен қарым-қатынастың жетіспеушілігі баланың психикалық іс-әрекетінің дамуына кері әсерін тигізеді. Л.О. Бадапаның айтуынша «осы кезеңде біріншілік білім беру үрдісі жүреді, яғни ары қарай™ күрделі білім алуға «нейронды ансамбльдардың» қалыптасуына негіз болады». Біздің елімізде де ерте жастан кешенді көмек көрсету арнай білім беру жүйесінің негізгі мәселелерінің бірі болып табылады. Отандық ғалымдардың зерттеулері мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуындағы бұзылыстарын анықтау және түзете көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайды (Р.А. Сүлейменова, А.К. Ерсарина, Б.С. Халыкова, А.Қ. Жалмухамедова, Р.Ж. Мухамедрахимов). Алғаш рет Қазақстанда Түзету педагогика- сының ұлттық ғылыми практикалық орталығында ерте жастан эсер ету жағдайлары бойынша ғылыми зерттеулерге арналған алаң болып табылатын кабинет ашылды. Зерттеулердің нәтижесі бойынша ерте жастан түзете-педагогикалық кешенді көмек көрсету мүмкіндігі шектеулі балалардың даму интенсифика- циясына эсер етеді. Қазақстан Республикасы бойынша Р.А. Сүлейменованың ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларға түзете-педагогикалық көмек көрсету жүйесіне құрылды.

Европа және АҚШ мемлекеттерінің мүмкіндігі шектеулі балаларға түзете көмек көрсету тәжірибесін сарапқа салсақ: АҚШ PL 99-457 заңымен мүмкіншілігі шектеулі балаларға ерте жастан көмек көрсету (Early intervention.) бағдарламасына енетін 0-3 жас аралығындағы балапр тобы анықталған. Бұл ғылыми апробацияланған медициналық құрал жабдықтар және диагностикалау арқылы анықталған дамуы артта қалған балалар. Дамудың артқа қапуы бір немесе бірнеше даму аймағында болуы мүмкін: сөйлеу тілдік, моторлы, когнитивтік, тілдік, эмоционалдық, өзін-өзі күту, дене кемістігі немесе психикалық бұзылыста- ры бар балалар. Ал РФ келетін болсақ есту қабілеті бұзылған баларға ерте жастан көмек көрсету жүйесіне негізделі отырып қатер тобындығы және мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте жастан көмек көрсетудің бәрініе ортақ мемлекеттік жүйесін жасады (№3,2002).

Әр түрлі даму ауытқушылықтары бар балаларға түзете-педагогикалық көмек көрсету көптеген түзету педагогикалық мекемелерде де көрініс алды (Жоғары білім беру ұйымдары, түзету кабинеттері, оңалту орталықтары, ГИМГЖ), оның ішінде қарастырылтыны; сәби және ерте жастағы қатер тобындағы балаларға түзете көмек көрсету, ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балалармен түзету жұмыстарын жүргізу, тіл кемістіктерін ерте жастан анықтау және түзету, бала дамуындағы ойлау қабілетінің кемістіктерін анықтау және түзету, ерте жастағы балалардың көріп қабылдау бұзылыстарын анықтаудың психофизиологиялық әдістемесін жасау.

Баланың денсаулық жағдайына және ерекшеліктеріне қарамастан бәрине бірдей білім алу мүмкіндігін жасау халықаралық стандарттарға сай мынандай құжаттарда көрсетілген: «Бала құқығы туралы БҰҰ конвенциясы», «Балаларды қорғау және дамыту, өмір сүруіне жағдай жасау және 2000 жылға дейін орындалу жоспары туралы бүкіл әлемдік декларация». Қазақстандағы мүмкіндігі шектеулі балалардың құқығын қорғау мынандай нормативті актілерде көрініс алады; ҚР Конституциясы, "Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлуметтік және медико-педагогикалық қолдау" Қазақстан Республикасының Заңы 11.07.2002 №343-11. Қабылданған құжаттар ерте жастағы балаларға өз уақытында түзете-дамытушылық көмек көрсету мүмкіндік береді. Осыған орай ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды дамыту жағдайын жасау маңызды рөл атқарады, ол білім алуға оңтайлы дайындықты қамтамасыз етеді. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларды мектепте білім алуға жоспарлы түрде дайындауда көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайтын бірнеше факторлар бар. Біріншіден мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуына дұрыс жағдай жасау, оның өтемідік мүмкіндіктерін жүзеге асыруға және қалыпты жағдайға жақындауға мүмкіндік береді.

Дамудың әр кезеңі ерекше түзету стратегияларын талап етеді. Ерте жастағы мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуындағы жаңа деңгейлердің әрқайсысы күрделі функционалдық өзгерістердің нәтижесі болып табылады. Бала дамуында от-басы және ондағы тәрбиелеу жағдайы, зерделік эсер етудің жалғасы және қарқындылығы, сөйлеу тілдік қарым-қатынасы және тәрбиелеу түрі ата-ананың баламен қарым- қатынас жасаудағы психологиялық дайындығы үлкен рөл атқарады.

Соңғы жылдары бүкіл әлемде мүмкіндігі шектеулі балаларға және олардың ата-аналарына ерте жастан педагогикалық-психологиялық көмек көрсетуде жаңа бағдарламалар - ұйымдастыру формаларын іздестіруге бағытталған ғылыми зерттеу жүргізуге көңіл бөлуде. Әр түрлі мемлекеттерде ерте жастан көмек көрсетудің ұйымдастырылуы өзгеше болғанымен мазмұны бойынша ұқсас.

Отандық және шет елдік ғалымдардың зерттеулері мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуындағы бұзылыстарын анықтау және түзете көмек көрсетудің маңыздылығын айқындайды (Р.А. Сүлейменова, Н.Н. Малофеев, Е.В. Кожевникова, А.К. Ерсарина, Н.Д. Шматко, Л.И. Аксенова, Е.М. Морозова, Ю.А. Разенкова, К.Хундейде, А.Қ. Жалмухамедова, Р.Ж. Мухамедрахимов).

Алғаш рет Қазақстанда Түзету педагогикасының үлгілік ғылыми практикалық орталығында ерте жастан әсер ету жағдайлары бойынша ғылыми зерттеулерге арналған алаң болып табылатын кабинет ашылды.

Егер мүмкіндігі шектеулі балаларды ерте жастан білім беру үрдісіне ендіру мақсатында медициналық және білім беру ұйымдарының тығыз қарым-қатынасы қалыптасса, осыған орай арнайы мамандар керекті құрал-жабдықтармен қамтылса, сонымен қатар ата-аналар бұл үрдіске тең құқылы серіктес ретінде қаттысса онда мүмкіндігі шектеулі балаларды ерте жаста әлеуметке интеграциялау (кіріктіру) мүмкіндігі пайда болады.

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики//Дефектология. 2002. -№3.

2. Жалмухамедова А.К., Халыкова Б.С. Раннее развитие детей с ограниченными возможностями - Алматы, 2010.

3. Сүлейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане проблемы создания и развития.

#### Резюме

В этой статье говорится об актуальности раннего развития детей с ограниченными возможностями.

#### Summary

In this article says aboutofearly children topically development with restriction possibility.

### ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГЫНЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІНІ

**А.Н. Аутаева - психол.ғ.к., арнайы педагогика кафедрасының меңгерушісі, Абай атындағы ҚазҰПУ, Л.Х. Макина - психол.ғ.к., арнайы педагогика кафедрасының доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ**

Бизнес және экономиканы жаһандандыру, сондай ақ 20 ғасырдың соңында жалпы адамзаттық мәселелерді шешу қажеттілігінде дамыған елдер алдына жоғары білім берудің жаңа міндеттерін қойды. Олардың ең маңыздысы - жаһандандырылған нарықта және жаһандандырылған «ғылыми лаборатория-ның» өзгермелі жағдайында белсенді жұмыс істей алатын мамандандырылған кадрлар дайындау. Ұзақ уақыт бойы халықаралық бірлескен стандарттың болмауы жоғарғы білім берудің мазмұны мен форма-сындағы міндеттердің орындалмағанын көрсетеді. Шет елдерде жұмыс істегісі келетін, ұлттық жоғарғы оқу орындарын бітіруші түлектер бар дипломдарын бекіту үшін қиын процедуралардан өтеді және қосымша емтихандарды тапсыруларына тура келеді.

Жоғары білім берудің сапасын және конвертирленгендігімен байланысқан осы немесе басқа мәселелерді тек жоғары білім берудің бірыңғай еуропалық кеңістігін құру арқылы шешуге болатындығы айқын болды. Еуропаға жақын мемлекеттердің 1999 жылы жоғары білім берудің жүйесін жақындату және сәйкестендіру мақсатында Болонский декларациясы құрылып, қол қойылды. Бұл форумды өткізетін орын жай тандалмаған: Болон университеті Еуропадағы ең тарихи оқу орны (1088 ж. құрылған). Оның негізіне өзін көптеген басқа елдерде жақсы ұсына алған үш деңгейлі жоғары білім беру жүйесі (бакалавриат, магистратура және докторантура) алынған. Қазіргі таңда Болон жүйесіне Еуропа Кеңесінің Еуропалық мәдениет конвенциясын (1954) бейімдеген 49 елдің ішінен 47 қатысушы елдер бар. 2010 жылы Будапеште Қазақстанды Болон декларациясына қосу туралы нақты шешім қабылданды. 2004 жылдан бастап Қазақстанда жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру көп сатылы құрылымы енгізілді: бакалавриат-магистратура-докторантура (PhD). Атапмыш құрылым Қазақстан Республикасының жаңа «Білім беру туралы» Заңында бекітілді.

Білім берудің үшкезендік жүйесіне көшу негізінде педагогтың кәсіби құзіреттілігі болашақ маманды даярлаудағы маңызды факторлардың бірі болып табылады. «Құзіреттілік» термині қазіргі кезде әлеуметтік және гуманитарлы ғылым салаларында жиі қолданылып жүр.

Кәсіби құзіреттілік мәселелері, жоғарғы кәсіби білім беру жүйесінің құзіреттілік бағыттарының әдістемелері отандық және шет елдік ғалымдардың еңбектерінде маңызды орын алады.

«Күзiреттiлiк» түсiнiгi этимологиялық көзқарастарда қабiлеттiлiк, жиынтық, қалыптастырушылық, дайындық, сапа ұғымдарымен түсiндiрiледi. Н.Б. Шмелеваның ойынша, «күзiреттiлiк белгiлi бiр бiлiм бiлiктiлiктер мен дағдылардың жиынтығымен қатар, әлеуметтiк нормаларды меңгеру мен игеру үрдiсi, құндылықтар бағдары мен оларды өз iс әрекеттерiнде жүзеге асыру, өз кәсiбiн құндылық ретiнде қабылдау, маманның өзiндiк дамуындағы шығармашылық мүмкiндiктерi» [1]. Дәл осы көзқарасты Ю.В. Сенко да ұстанады. Ол кәсiби күзiреттiлiктi «бiлiм алушылардың қызығушылықтары мен сұраныстарына жауап беретiн кәсiби ниеттерiн жобалау мен iске асыруға дайындығы мен қабiлеттiлiгiнiң даму деңгейiн көрсететiн педагогтың интегральдi мiнездемесi ретiнде қарастыруға болатынын» айтады [2]. Аталған контекстте мұғалiмнiң тұлғалық мүмкiндiкгерi, диалогтiк қарым-қатынас жасауға қабiлеттiлiгi, студенттен «өзгенi» көруге деген құлшынысы бiлiм берудi жанартудың мазмұнын құраушы болып табылады. Бұл субъекттi өзiнiң iс-әрекетiмен байланыстыруға, кәсiби тұлғалық қасиеттерiн әлеуметтiк-мәдени ортаға негiздей отырып өзектендiруге мүмкiндiк бередi. Григорьев С.И. «күзiреттiлiк бағыты бiлiм берудiң сапасын бағалауды осы кәсiптегi маманның күзiреттiлiктер жиынтығы жүйесiнiң форматына дейiн кеңейтiп, тереңдететiндiгiн» атап өтедi [3]. Зеер Э.Ф. шетелдiк зерттеулерге сүйене отырып, «күзiреттiлiк бағыты бiлiм берудiң мақсат-бағыттарына: бiлiм беру, өзiн-өзi тану, өзiн-өзi өзектiлеу, жеке тұлғалануының әлеуметтенуi мен дамуына оңтайлы бағдар ретiнде» анықтайды [4]. Сонымен қатар, өзiн-өзi өзектi-леудi кәсiби бiлiм берудiң қолжетiмдi мақсаттарының бiрi ретiнде қарастырады. Бiлiм беруде бұдан басқа да - шектеулi сипаттан бас тартуды бiлiмдiк парадигманың таяздығын жеңудi ұйғаратын көзқарастар кездеседi. Осылайша, «күзiреттiлiк» түсiнiгi когнитивтi-бiлiмдiк компонент ретiнде де, мотивациялық-реттеушiлiк және этикалық компонент ретiнде де қолданылады.

А.А. Орловтың тұжырымдамасы бойынша: қазiргi қоғамдағы өзгерiстердiң негiзiне қарай, жоғары мамандандырылған бiлiм беру жүйесiнде педагогикалық мамандыққа дәстүрлiк, бұрынғы көзқарас сақталып қалған «педагогты алдымен, пәндiк - мұғалiм ретiнде көредi» [2].

Жоғары мамандандырылған бiлiм беру жүйесi педагогикалық қоғам мен педагогтың өзiне тиесiлi. Оқушының iзденiсiн тудыратындай материалды ұсына бiлу, өзiндiк ойлау қабiлетiн қалыптастыру, пәндiк саланы меңгеру деңгейiне байланысты емес, педагогтың кәсiби түрде оқу барысын ұйымдастыра алуына байланысты. Сонымен қатар замануи ақпараттарды қолдана бiлу, түрлi әлеуметтiк-рөлдiк жағдайларды диалогтық әңгiме жүргiзу, адамдармен қарым-қатынас орнату адамның субъективтiк дамуына байланысты.

Оқытудың үшдеңгейлiк жүйесiне көшу мен жетекшi оқу бағдарламаларын жүзеге асыру - студенттiң оқу барысында әлеуметтiк ортада өз орнын табу мен өзiн-өзi танумен сипатталады. Сондықтан да бакалавриат мамандарын даярлау бағдарламасында студенттердiң өзiндiк жұмыстарына (СӨЖ, СӨӨЖ) арналған тапсырмаларға қойылатын талаптар жоғары және өзiндiк жұмыс жаңа бiлiмдердi меңгеру үрдiсiнiң негiзгi құрам бөлiгi болуы тиiс.

Психология-педагогика циклiнiң “Дефектология” мамандығы бойынша оқу-жұмыс бағдарламаларын талдау, көптеген оқытушылардың аталған бөлiмге аса мән бермейтiнiн көрсеттi, оқытушылар бiлiм алушылармен жұмыс барысында түрлi жұмыс түрлерiн ұйымдастыруда формальдi түрде мазмұнын суреттеумен шектеледi.

Көптеген оқытушылардың студенттердiң өзiндiк жұмысына беретiн тапсырмалары күрделiлiк деңгейi бойынша бiрдей, бiркелiкпен сипатталады және студенттердiң қызығушылықтары мен қажеттiлiктерi ескерiлмейдi. Бұл тапсырмалардың түрлерi: бақылау жұмысы, электронды түрде реферат, баяндама жасау, әдебиетке шолу, ал зерттеушiлiк жұмыс өте сирек қолданылады. Өкiнiшке орай, бұл жұмыстар бiлiм алушылардың шығармашылық мүмкiндiкгерi мен танымдық белсендiлiктiң дамуына септiгiн тигiзбейдi, себебi студенттердiң негiзгi iс-әрекетi репродуктивтi болып табылады. Сонымен қатар, оқытушының студенттерге орынсыз беретiн тапсырмалары да жиi кездеседi. Мұндай тапсырмалар түрлерiнiң бiрi - оқулық бөлiмдерiн аудару, оқу бағдарламаларын аудару. Мұндай өзiндiк жұмыс тиiмсiз сипатта жүредi, студенттiң көп уақытын алады, пәнге деген қызығушылығын бәснетедi, себебi: «бiлiм - ойланбай, өзiндiк iзденiссiз қалыптаспайды».

Түрлi өзiндiк жұмыстарды талдау барысында, ғылым саласында жаңа ашылуларды қазiргi қоғамда бейнелейтiн - ғылыми-зерттеу жұмысын атап өту қажет. В.А. Козыреваның тұжырымдамасы бойынша «ғылыми-зерттеу жұмысы - бакалавр бойынша бағдарлама құрылымының қосымша бөлiмi мен университеттiң бiлiм берудiң нәтижесi болып табылады». Бакалавриаттан магистратураға, докторантураға көшу барысында ғылыми-зерттеу жұмысының маңыздылығы мен рөлi артады. Жалпы студент дефектологтардан сауалнама жүргiзу барысында (65%) ЖОО мен кафедраның ғылыми-зерттеу жұмысына қатысу мүмкiндiгi туралы ешқандай мәлiмет берiлмегендiгi анықталған.



Бүгінде біз, жоғарғы мектеп педагогын жоғарғы білім иесі ретінде ғана емес, педагог - зерттеуші ретінде қабылдаймыз. В.А. Сухомлинскийдің айтуы бойынша, «білім - адамға табиғат күшін басқаруда үлкен билік береді, тіпті, мыңдаған адамның тағдыры бір адамға байланысты болады» [6].

Педагогика ғылымының қазіргі даму кезеңінде «құзыреттілік» пен «құзырет» ұғымына нақты түсінік жоқ. Бұл сұрақ бойынша түрлі ойлар қалыптасқан. Осы бойынша ең танымал ғалым Эдинбург университетінің профессоры Джон Равен құзыреттілікті белгілі бір жұмысты, белгілі бір пән аймағында орындау барысында нақты іс әрекет пен ойлау қабілетін, жауапкершілікті түсінуді талап ететін специкалық мүмкіндік ретінде қарастырады. Басқа да зерттеулерде «құзыреттілік» түсінігімен қатар «құзырет» түсінігі бар, ол жеке құрылым ретінде бөлінеді, түрлі сипатта қолданылады.

Д.И. Ушакованың басқаруымен «Түсіндірмелі сөздікте» «құзыреттілік» сөзіне беделділік және «құзырет» сөзіне сұрақтар тобында, көріністерде аталмыш тұлға беделділік, танымдығымен, тәжірибелік- ке ие екендігі анықталды.

Т.М. Сорокиннің пікірі бойынша педагогтың кәсіби құзыреттілігінің астары, оның педагогикалық іс- әрекеті жүзеге асыруға теориялық және тәжірибелік дайындығының бірлесуі екендігін түсінуде. Құзырет- тілік кәсібиліктің бір сатысы ретінде қарастырылады. Педагогтың педагогикалық іс-әрекетінің негізін құрайтын ол: педагогтың құзыреттілігі әр түрлі деңгейде түрлі педагогикалық міндеттерді шешу ұғымда- рымен түсіндіріледі. Ал педагогтың кәсіби құзыреттілігі динамикалық, оның кәсіби дайындығының үрдістік жағы, кәсіби дамуының сипаттамасы, кәсіби өзгерістерді түрткі ретінде де, іс-әрекет ретінде де түсіндіріледі.

Демек қазіргі педагогикада «құзыреттілік» және «құзырет» түсініктерінің мазмұны бойынша жеткілік- ті түрде қарама қайшы жағдаяттар пайда болды.

Педагогикада кәсіби құзыреттілік пен педагогтың кәсіби құзырлығына (не білуі керек? қандай болу керек? кім болу керек?) ерекше назар аударылады.

Педагогты кәсіби дайындауда құзыреттілік бағытын құрастыруда П.Ф. Каптерев үлкен үлес қосты. Ол педагогтың тұлғалық ерекшеліктерін объективті (мұғалімнің өз пәнін білу деңгейі, оның ғылыми білімінің тереңдігі, жалпы дидактикалық және әдістемелік қағидаларды меңгеруі) және субъективті (мұғалімнің педагогикалық шеберлігі, шығармашылығы т.б.) деп бөліп көрсетті [5].

XXI ғасырда мұғалімнің кәсіби жеке құзыреттілігінің мазмұнын Т.Е. Исаева ашып көрсетті, ол құзыреттіліктің келесі түрлерін атады: өркендеу-бейімдеушілік құзыреттілік; элеуметтік құзыреттілік; элеуметтік-ұйымдастырушылық құзыреттілік кәсіби (пәндік/әдістемелік) - білім жиынтығы, білім беру әдісі, кәсіби-ұжымдық тәжірибесін көрсету, толық мағыналық.

Жалпы зерттеушілер педагогтың 112 сапалы қасиеттерін аныққады [3]. Осылайша педагогтың құзыреттілігін, кәсіби жетістігін келесідей атап көрсетуге болады:

- нәтижеге бағдарлау (осындай құзыреттілікке ие қызметкер әрқашан оның алдына қойылған міндет- терді шешу жолдарын таба алады, өзінің санатын үздіксіз жоғарылатады);
- шығармашылық ойлауы (өзінің жұмысының сапасын жаңа ойлардың негізінде жақсартады);
- әріптестермен өзара түсіністік;
- жеке тұтастығы;
- топпен, ұжыммен жұмыс істей алу қабілеті;
- талдай алу қабілеттілігі;
- кешбасшылық;
- креативті ойлау.

Құзыреттің осындай жүйесі жоғары мектеп педагогының мәнді қабілеттілігін анықтауға мүмкіндік береді.

Бүгінде білім беру мен тәрбиелеудің элеуметтік жүйесі және мақсатты бағытталған үрдісі ретінде жалпы адамзаттық құндылық, тек сипаттап қана қоймай, сондай-ақ элеуметтік-мәдени өзгерістерге негіз- деледі. Білім беру саласы мемлекетіміздің басты саласы екенін ескерсек, жоғары мектеп оқытушысының алдына күрделі міндеттер қойылады: оқытудың жаңа үш деңгейлі жүйесіне көшу жағдайында қазақстан қоғамының құндылығын, ұлттық ерекшелігімізді сақтап қалу. Бұл салада студенттің өзін тануына эсер ететін мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің рөлі одан әрі өсуде.

1. Шмелева Н.Б. *Профессиональная и социально-личностная компетентность и компетенция, их соотношение в подготовке социальных работников // Вестник учебно-методического объединения ВУЗов России по образованию в области социальной работы. 2008. - №3. - С. 99-103.*

2. Грачев В.В., Жукова О.А., Орлов А.А. *Компетентный подход в высшем профессиональном образовании // Педагогика. 2009. -№2. - С. 107-112.*

3. Григорьев С.И. *К вопросу о базовых критериях качества образования и ключевых компетенциях в современ*

ной России // Вестник учебно-методического объединения ВУЗов России по образованию в области социальной работы. 2006. - №2. — С. 19-27.

4. Сластенин В.А., Андриенко Е.В. Содержание высшего образования: компетентностный подход через универсальные технологии // Педагогический профессионализм в современном образовании. Мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск, 2009. - С. 28-45.

5. Акулова О.В., Вершинина Н.А., Даутова О.Б. и др. Российский ВУЗ в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям ВУЗов по вхождению в Болонский процесс / Под ред. А.П. Тряцкиной. - СПб. : Изд-во РГЛУ им. А. И. Герцена, 2006. - 175 с.

6. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. - М.: «Просвещение», 1973. - 204 с.

7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Изд. центр «Академия», 2004. - С. 162.

#### Резюме

В статье рассматриваются вопросы профессиональной компетентности педагога высшей школы, а также различаются понятия «компетенция», «компетентность» и «профессионализм».

#### Summary

In article questions of professional competence of the teacher of the higher school are considered, and also the concepts "competence", "competence" and "professionalism" differ.

### ЕСТІМЕЙТІШ БАЛАЛАРДЫ ӨМІРГЕ БЕЙІМДЕУДЕГІСӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ МАҢЫЗЫ

**Қ.К. Ибрагимова - аса оқытушы, I. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті, Оқыту және тәрбиелеу әдістемесі кафедрасы, Талдықорған қаласы,**

**Г.Б. Өміржанова - ММ «№1 психологиялық-педагогикалық коррекциялық кабинетінің» меңгерушісі, Талдықорған қаласы,**

**Ә.Б. Ибраимова - ММ «Ескелді ауданының №12 психологиялық-педагогикалық коррекциялық кабинетінің» меңгерушісі, Алматы облысы**

Қазақстан Республикасының Президенті Назарбаев Нурсултан Өбішұлы «Қазақстан экономикалық, әлеуметтік және саяси жедел жаңғыру жолында» атты Қазақстан халқына жолдауында «XXI ғасырда білімін дамыта алмаған елдің тығырлыққа тірелері анық. Біздің болашақтың жоғары технологиялық және ғылыми қамтымды өндірістері үшін кадрлар қорын жақсартуымыз қажет. Осы заманғы білім беру жүйесінің әрі алысты барлап, кең ауқымды ойлай білетін осы заманғы басқарушыларсыз біз инновациялық экономика құрай алмаймыз», - деп атап көрсеткен болатын [1].

Қазіргі кездегі замана талабына сай білім беруде көптеген инновациялық өзгерістер енгізілуде. Бұл өзгерістер - оқу үрдісін белсендіру, білім сапасын көтеру, мамандардың кәсіби педагогикалық шеберлігін арттыру, арнайы педагогикада жанаша әдістер мен технологияларды кеңінен қолданысқа енгізу. Осыған орай әр мамандық иесі кәсіби білімін терең меңгеруін орынды креативті түрде қолдана білуі қажет. Сурдопедагог құзыреттілігін кәсіби-педагогикалық білімі, педагогикалық шеберлігі, танымдық мотивациялық аймағы, кәсіби-педагогикалық тұрақты қатынас жүйесі, оқушының іс-әрекетін ұйымдастыра білуі, анықтайды. Ал кәсіби міндетін атқару үшін сурдопедагог маманнан педагогикалық ғылым негізінде әдіснамалық, теориялық және тәжірибелік білімі тапап етіледі. Сурдопедагог іскерліктері, құрылым керсеткіштерінің негізінде бағаланады. Құрылым есту кемістігі бар балалардың сөйлеу тілі дағдыларын және есту қабілетін дамыту барысындағы тактикалық және стратегиялық іскерліктен тұрады. Бұлар технологиялық құзыреттіліктің субъективтік, объективтік және пәндік компоненттерінің жетілуімен сипатталады.

Сурдопедагог маманның ең басты атқаратын міндеттерінің бірі - есту кемістігі бар балалардың байланыстыра сөйлеу тілін жан-жақты дамыту - өмірге бейімдеу. Естімейтін балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамыту - өте күрделі үрдіс. Оның сәтті жүзеге асып, жақсы нәтиже беруіне есту кемістігі бар балалардың дыбыстарды өзбетінше қадағалап, дұрыс сөйлеуі және есту қабілетінің жүйелі түрде дұрыс даму факторлары эсер етеді. Естімейтін және нашар еститін балаларды жана инновациялық жолмен оқыту және тәрбиелеу үрдісі - деңгейлік тапсырмаларды қолданып, саралап жіктеу арқымы дамыта оқыту және әр балаға жекелей келу арқылы жүзеге асырылады.

Естімейтін балалардың ауызша сөйлеуге үйренуі қарқынды жұмыс жағдайындағы есту арқылы сөйлеу тілін дамыту бойынша естіл-көру-кинестетикалық байланыстың бірыңғай жүйесін жасауға негізделеді. Осындай жағдайда оқушылардың ауызша сөйлеу тілін қабылдаудың жаңа полисенсорлы негізі қалыпта-сады. Бұл ауызша сөйлеу тілін естіп-көру арқылы қабылдау (есту аппараты көмегімен) және естімейтін

балалардың еститін балалармен ауызша байланысын белсендіруге қажетгі табиғи және маңызды сөйлеу тілін қалыптастыруға ықпалын тигізеді. Арнайы мектептерде естімейтін балаларды оқыту тәжірибесі көрсеткендей, ауызша сөйлеу тілін дамыту (оны қабылдау және қайталап айта алу) барлық балаларда бірдей бола бермейді: ауызша сөйлеу тілін еркін және жеткілікті меңгерген түлектердің қатарында еститін балалармен ауызша байланысқа шығудан қашатын және ауызша сөйлесу кезінде біршама қиындыққа тап болатын оқушылар кездеседі. Мұндай қиыншылық туудың маңызды бір себебі - балалардың есту қызметінің жағдайын, сөйлеу тілінің дамуын, ауызша сөйлеу тілін қабылдау және қайталап айта алуын және жеке психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, қалыптастырудың саралап жіктеу тәсілінің жеткіліксіз зерттелгендігі болып табылады.

Қазіргі кездегі психофизиологиялық-педагогикалық беталысына сәйкес, дифференциациялап оқыту білім беру үрдісінің гуманистік бағыты қағидасына сүйенетін педагогикалық технологияларының бірі болып табылады. Оқушылардың ауызша сөйлеу тілін қабылдау және айта алу дағдыларын дамыту арнайы жасапған әдістеме бойынша кешенді тексеру үрдісі барысында ауызша сөйлеу тілін, есту қабілетін дамыту жағдайын тексеру негізінде құралады. Арнайы мектептердегі оқытудың бастапқы кезеңінде естімейтін балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру барысы еститін балалармен ауызша қарым- қатынасқа түсу іскерлігін дамытуға және күнделікті бірге жүрген әріптестерімен (мұғалімдермен, ата-анасымен, еститін туған-туыстарымен, таныс ересек адамдармен және құрдастарымен) ауызша байланыс жасауды қамтамасыз ететін естіп-көру арқылы сөйлеу тілін қабылдау (есту аппараты көмегімен) деңгейі - не жетуге бағытталған. Балалар өздеріне таныс және таныс емес жағдайларда меңгерген сөйлеу үлгілерінің көмегімен ересек адамдармен және балалармен байланыс жасауға, өзімен әңгімелесуші адамның өтінішіне сай әрекет етуге, сұрақтарға жауап беруге, өз әрекетін, тілегін хабарлауға, дұрыс естімеген сөздерін айқындауға үйренеді. Арнайы мектептердегі оқытудың бастапқы кезеңінде естімейтін балалардың есту қызметінің жағдайын ескере отырып, сөйлеу тілін қабылдау балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейі мен бірдей топтағы оқушылар үшін құралған әртүрлі деңгейдегі бағдарлама негізінде жүзеге асады. Дифференциациялап оқыту сурдопедагогикада қолданылатын әртүрлі маңызды педагогикалық қағида негізінде әр баланың жеке басының психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, есту арқылы сөйлеу тілін дамытудың және балаға жеке тіл таба білудің іске асуын қарастырады.

Сөйлеу тілін оқыту үрдісінде тілдесуге қажетгі сөйлесу тәсілін кең түрде қолдана отырып, оқушылардың ауызша байланысын жандандыру бойынша арнайы жұмыстар қарастырылған. Бұл балалардың ауызша сөйлеу негізінде тілдесу іскерлігі мен сөздік тілінің дамуына, қалыптасқан дағдыларын бекітуге ықпал етеді. Ауызша сөйлеу тілін қабылдау дағдыларын оқыту мерзімі баланың сөйлеу тілінің деңгейіне, есту қабілетіне, психофизиологиялық ерекшеліктеріне байланысты болады. Сонымен бірге, оның принциптік мәні ауызша сөйлеу тілінің айтылуы, қабылдау дағдыларын кезеңмен есепке алуы, мұғаліммен, сурдопедагогпен, психологпен және мектеп дәрігерімен түскен нәтижелерді талдау және талқылауы арқылы іске асырылады. Сонда ғана оқытудың жай немесе қарқынды оқу-тәрбие үрдісінде ұйымдасқан (жалпы білім беру сабақтарында, жеке, музыкалық-ырғақтық сабақтарда, есту кабинетінде, сабақтан тыс уақыттарда) ауызша сөйлеу тілінің бірізділігі анықталады.

Ауызша сөйлеу тілін айта алу және қабылдау дағдыларының әртүрлі деңгейі бар оқушылармен жұмыс істеу тәжірибесі көрсеткендей, оқытудың белгілі бір мерзіміне көрсетілген бірыңғай бағдарламалық талаптарды орындау нәтижелі болмайды, өйткені, көптеген жағдайда оқушылардың қалыптасқан іскерліктері жеткілікті түрде бекітілмейді. Нәтижесінде тұрақсыз іскерліктер тез жойылып кетеді: оқушылардың сөйлеу тіліндегі ақаулар қайта пайда болады, есту және естіп-көру қабілеті қарқынды дамымайды. Жылдан жылға жиналған қиыншылықтардың көбеюі оқушыларда ауызша сөйлеу тілін меңгеру мүмкіндігіндегі сенімсіздіктің дамуына әкеліп соғады. Ал мұғалімдерде өз жұмысының қорытындысына деген қанағаттанбаушылық пайда болады. Естімейтін балалардың бастапқы кезеңдегі ауызша сөйлеу тілін қабылдауы және оның қалыптасуы баланың жеке сөйлеуі мен психофизиологиялық даму ерекшеліктерін есепке алатын саралап жіктеу тәсілі болып табылады. Саралап жіктеп оқыту үрдісі кезінде естімейтін балалардың сөйлеу тілінің даму жүйесінің негізгі ережелері жүзеге асады. Бұл үрдіс бастапқы кезеңде ЕС- тімейтін балалардың сөйлеу тілін дамытудағы сурдопедагогтың сараланған тәсілдері арқылы жүргізіледі:

- мектептегі оқытудың бастапқы кезеңінде оқушылардың ауызша сөйлеу тілін, есту қызметін кешенді тексеру;
- мектептегі оқытудың бастапқы кезеңінде оқушылардың сөйлей білу және қабылдау дағдыларын (естіп-көру және есту арқылы), есту және сөйлеу тілінің даму жағдайын есепке ала отырып, сөйлеу тілінің айту жақтарын қалыптастыру және есту қабілетін дамыту бойынша жасалынған әртүрлі ден/ейдегі бағдарламаларды қолдану;

- әртүрлі түрдегі электроакустикалық аппаратураны үнемі қолдана отырып, арнайы жасалған сөйлеу, есту ортасында ауызша сөйлеу тілін қабылдау, айту дағдылары мен қалдық есту қызметін қарқынды дамыту негізінде балалардың естіп-көру-кинестетикалық жүйесін қалыптастыру (стационарды ұжымдық және жеке есту аппараттарымен);
- естімейтін оқушылардың есту арқышы сөйлеу тілін, естіп-көру арқылы қабылдау дағдыларын, анық, табиғи сөйлей алу дағдыларын және пікірін өз бетінше үлгілеу, оны өз сөзінде көкейкесті ету, сөйлеу апаратын болжау мүмкіндігі, сөздік мән-мәтін негізінде оны өңдеу, ауызша байланысқа қажетті оқушы-лардың жеке басындағы қасиеттерін қалыптастыруға арналған арнайы жұмыстарды бірыңғай педагогика-лық үрдістермен біріктіру;
- диалогты кең түрде қолдану кезіндегі оқушылардың белсенді ауызша байланыстарына бағытталған арнайы жұмыстарды қолдану;
- ауызша сөйлеу тілін қабылдау және айту дағдыларының дамуын ағымдық және мерзімдік есепке алу; ауызша сөйлеу тілін зерттеу І қорытындысын сабақ беретін сынып мұғалімімен, тәрбиешімен, психологпен және мектеп дәрігерімен бірге талқылау;
- арнайы мектептердегі оқпудың әртүрлі ұйымдастыру түрлерінің ауызша сөйлеу түрі жұмысымен сабақтастығы: жалпы сабақтарда, жеке және музыкалық-ырғақтық сабақтарда, есту қабілетін дамыту кабинетінде, сабақтан тыс уақыттарда және т.б.

Мектептегі алғашқы кезеңде балалардың ауызша сөйлеу тілін, есту қызметі жағдайын кешенді тексеру арнайы жасалынған әдістеме бойынша жүргізіледі. Бұл әдістемеге есіу қабілетінің жағдайын педагогика-лық тексеру (электроакустикалық аппаратураны қолданбай), есту арқылы сөйлеу тілін қабылдауды дамытудың жағдайы мен қорларын анықтау (электроакустикалық аппаратураны қолданып), сөйлеу тілін талдамалы тексеру және оқушылардың әріптестерін түсіну мүмкіндігін тексеру әдісі жатады. Есту қызме-ті жағдайын кешенді тексеру - оқушыларды жалпы дәрігерлік-психолого-педагогикалық тексерістің бір бөлігі болып табылады. Есту кемістігі бар балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша түзете-дамыту жұмыстарын өткізу, жоспарлау және әрбір баланың психофизиологиялық даму ерекшеліктері, естудің бұзылу сипаты мен себептері, есту мүшесін протездеу мен ерте нәрестелік және мектепке дейінгі жастағы түзету жұмыстары туралы мәліметтері ескерілуі қажет (ПМПК қорытындысы, мектепке дейінгі мекеме-лердің берген психологиялық-педагогикалық мінездемесі, ата-аналардың сөзі бойынша). Мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы мекемелер арасындағы оқытудағы сабақтастықты ұйымдастыру үшін балаларды мектепке қабылдаған мұғалімдердің сабаққа және оның соңғы оқу жылындағы тексерулерге қатысқаны жақсы болатынын белгілеп көрсетуге болады.

Дәрігерлік-психолого-педагогикалық кешенді тексеру үрдісінде баланың сөйлеу тілімен қатар қозға-лыс жағдайын анықтауға көп назар аударылады. Соның ішінде баланың жалпы моторикасын, қолдың буыны мен саусақ моторикасын, артикуляциялық моторикасын анықтау маңызды болып табылады. Сурдопедагог оқытудың бастапқы кезеңінде әртүрлі деңгейдегі бағдарламаларды қолдануы (үш деңгейлі) керек. Бұл бағдарлама қабылдау дағдылары, есту қызметі және сөйлеу тілін дамыту жағдайын ескере отырып жасалынған.

Балалардың әрбір категориясы (естімейтін, нашар еститін) есту қызметі мен сөйлеу тілі дамуының өзіндік зақымдану ерекшелігімен ерекшеленеді. Қазіргі кезде тағы басқа үрдістер бар-жаппы мектептерге есту қабілеті бұзылған балаларды ықпалдау қолға алынып отыр. Жалпы мектептерде мұндай балалардың тағдыры әрқалай болады: кейбіреуі еститін балалар арасында тез бейімделеді, ал кейбіреуі қиындықпен үйренеді. Бірақ, осындай ықпалдаудың дұрыс шешімі де болады. Бүгінгі күні оқыту мерзімі шектелінбей-ді. Осыған жаппы мектептердің оқыту мен тәрбиелеу үрдісін демократияландыруы мүмкіндік береді. Сонымен қатар бұл мектептердегі түзету түріндегі жұмыстар: арнайы бағдарламасын жасау, оқыту мерзімін анықтау, тәжірибелі-эксперименталды мектептерді және жаңа енгізілімдерді өрістетуге, жалпы мектептерге есту қабілеті бұзылған балаларды ықпалдау, яғни инклюзивті оқыту жүйесін қалыптастыру көзделіп отыр.

Қорыта келе, естімейтін балаларды емірге бейімдеудегі сөйлеу тілінің маңызы - әртүрлі әдіс-тәсілдер-ді жүйелі түрде пайдалана отырып, оқушының есту қабілетін дамытып, сөйлеу тілі дағдыларын қалыптас-тыру арқылы өз ортасында қарым-қатынасқа түсе білуге бейімдеу.

1. Назарбаев Н.Ә. *Қазақстан экономикалық әлеуметтік және саяси жедел жаңғыру жолында. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқына Жолдауы // Егемен Қазақстан, 2009, №10.*
2. Рау Ф.Ф. *Формирование устной речи у глухих детей. - М., 1981.*
3. Кузьмичева Е.П. *Развитие речевого слуха у глухих. - М., 1983.*
4. Назарова Л.П. *Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. - М., 2001.*

Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы современной сурдопедагогики. Одной из основных задач социальной реабилитации детей с нарушениями слуха является формирование словесной речи как средства общения со слышащими.

Summary

The article investigates problems of modern deaf-and - dumb pedagogy. One of the main tasks of social rehabilitation of children with hearing impairment is forming of verbal speech as a method of communication with those who can hear.

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

*З.А. Мовкебаева - д.п.н., доцент, кафедра специальной педагогики, КазНПУ им. Абая*

В соответствии с основополагающими международными документами в области образования в Республике Казахстан предусматриваются равные права всем категориям граждан на качественное образование. Гарантии данных прав законодательно закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан "О правах ребенка в Республике Казахстан", "Об образовании", "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями" и др. В этих документах утверждается право родителей выбирать то образование, которое наиболее подходит их ребенку-инвалиду и создание всех необходимых условий для получения им образования с учетом его психофизических особенностей.

Законодательно зафиксированное расширение прав и образовательных возможностей детей с ограниченными возможностями повлекло за собой широкомасштабное внедрение в систему республиканского образования идеи их совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками - инклюзивного образования, которое начинает рассматриваться как важный экономический ресурс, поскольку дает детям более широкие образовательные и социальные преимущества и вносит значительный вклад в повышение их профессиональной квалификации и обеспечение конкурентоспособности на рынке труда. В выступлении Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева от 10 июля 2012 г. «Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к Обществу всеобщего труда» [1] четко указано на необходимость разработки целостной модели социальной модернизации, при которой «главным подходом должна стать не опека государства, а создание таких условий, которые бы помогли этим гражданам обрести веру в себя, в свои возможности к социально полезному труду». В данном контексте становится очень важной популяризация идей инклюзивного образования.

По данным Департамента дошкольного и среднего образования Министерства образования и науки Республики Казахстан 51216 детей имеют ограниченные психофизические возможности. Более 21801 детей интегрированы в образовательную среду, обучаясь и воспитываясь со своими сверстниками. Для них действуют 1462 школы (охват составляет 20,2%). В соответствии с «Государственной программой развития образования РК на 2011-2020 гг.» [2] к 2020 году планируется увеличение до 70% (от общего количества) школ, создавших условия для инклюзивного образования, а доля детей, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии составит 50%.

В казахстанском педагогическом обществе уже общепринятым является мнение, что эффективность интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями зависит от уровня развития в общеобразовательных организациях учебно-материальной и технической базы и наличия скоординированной и комплексной системы общеобразовательной, медицинской и психолого-педагогической коррекционной поддержки. В настоящее время реализация одной из важнейших задач «Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 гг.» [2], предполагающей «совершенствование системы инклюзивного образования», осуществляется в виде планомерной деятельности по обеспечению оптимальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных детских садах и школах: организация доступности физической (архитектурной) среды (вход в здание, лестницы, ширина дверных проемов, подъемные устройства, пандусы, специальные приспособления в санитарных комнатах, оснащение поручнями, специальными партами, столами и др.) и обеспечение специальным транспортом, доставляющим детей к учебному заведению, оснащение специальным, вспомогательным оборудованием и другими специальными компенсаторными средствами, повышение квалификации и переподготовка педагогов общего образования и др.

Создание указанных условий призвано обеспечить эффективное инклюзивное образование, которое будет способствовать тому, что дети с ограниченными возможностями станут полноправными членами общества. Обеспечение равного доступа детей с ограниченными возможностями к обучению и воспита-

нию вместе со здоровыми сверстниками позволит им в дальнейшем вносить свой собственный вклад в развитие общества, а не просто рассчитывать на помощь и сострадание окружающих. В связи с этим, в настоящее время активно проводится работа по обеспечению условий эффективного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в развитии:

1. **Разрабатываются нормативно-правовые документы, регламентирующие работу с детьми с ограниченными возможностями в условиях общего образования.** В настоящее время в Республике Казахстан создана нормативно-правовая база, регулирующая на государственном уровне необходимые условия включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Так, Стратегическим планом Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2012-2015 годы, Долгосрочной программой развития образования до 2020 года и Национальным планом действий по развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан предусмотрено создание условий и совершенствование механизмов управления и финансирования системы инклюзивного образования с учетом подушевого финансирования. Одним из важных государственных документов является Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16.03.2009 «Рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии», в соответствии с которыми «по согласованию с органами образования и с учетом интересов родителей (иных законных представителей) в общеобразовательной школе при наличии контингента детей с ограниченными возможностями в развитии могут открываться: классы интегрированного обучения, которые осуществляют полную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс; специальные (коррекционные) классы, которые осуществляют частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс» [3]. Для интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в развитии разработаны и утверждены «Методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями» [4].

В 2012-2013 годы в Республике Казахстан осуществляется первый этап реализации Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов на 2012-2018 годы. В целях приведения законодательства Казахстана в соответствие с нормами Конвенции о правах инвалидов проводится масштабная работа по поправкам в действующие нормативные правовые акты и технические стандарты.

2. **Развивается комплексная система раннего оказания психолого-медико-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии,** которая позволяет вывести ребенка с проблемами в развитии на максимально возможный уровень его психофизического развития, создающий ему возможность влиться в общеобразовательную среду. В соответствии с Приказом Министра здравоохранения Республики Казахстан от 29.01.2003 №83 «Об утверждении Правил организации скрининга психофизических нарушений у детей раннего возраста» в РК организуется массовое стандартизированное обследование детского населения в возрасте до 3-х лет с целью выявления группы детей с риском отставания в психофизическом развитии и направления их в психолого-медико-педагогические консультации (далее - ПМПК) для оказания им коррекционно-развивающей помощи. С целью дальнейшего совершенствования оказания медицинской помощи детям впервые с 2007 года в республике начато проведение уникальных операций по кохлеарной имплантации детям, страдающим тяжелыми врожденными и приобретенными нарушениями слуха. С 2010 года начинает проводиться новорожденным и детям раннего возраста скрининговый осмотр на выявление нарушений слуха в соответствии с приказом Министра здравоохранения Республики Казахстан от 28.09.2009 года №478 "Об утверждении Правил организации скрининга и диагностики нарушений слуха у детей раннего возраста". В целях совершенствования дородового скрининга на генетические заболевания и врожденные пороки развития плода осуществляется реализация Дорожной карты по организации пренатального скрининга в Республике Казахстан, утвержденной приказом №183 МЗ РК от 19 марта 2012 года;

3. **Активно развивается система специальных (коррекционных) организаций и широко распространяются новые их типы и виды:** психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), службы ранней помощи, лекотеки, кабинеты психолого-педагогической коррекции, реабилитационные центры, логопедические пункты, кабинеты коррекции и инклюзивного образования, консультационные пункты для родителей и др., способные оказать адресную, профессиональную помощь детям с ограниченными возможностями, семье и педагогам общеобразовательных организаций, реализующих инклюзивное образование на практике. Данный факт свидетельствует о том, что в Республике Казахстан формируется новый институт поддержки и помощи ребенку с ограниченными возможностями - психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательном процессе, предполагающее взаимодействие, сотрудничество общего и специального образования и междисциплинарный подход.

4. **Осуществляется планомерная деятельность по организации беспрепятственного доступа людей с ограниченными возможностями развития к основным объектам и образовательным услугам с целью интеграции их в общество.** В рамках ратификации Конвенции ООН Министерством труда и социальной защиты разработан План мероприятий по обеспечению прав и улучшению качества жизни инвалидов в Республике Казахстан на 2012-2018 годы, утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 16 января 2012 года №64, в соответствии с которым во всех регионах будет проведена инвентаризация объектов для решения в дальнейшем проблемы безбарьерной среды. Основной его задачей является формирование к 2018 году условий для беспрепятственного доступа инвалидов к основным объектам и услугам.

5. **Проводится активная деятельность по материальному и аппаратно-техническому оснащению в организациях системы общего дошкольного и школьного образования для эффективного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями.** В 2012 г. был доработан Инструктивно-методическое письмо по обеспечению программно-техническими средствами рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому и направлено в регионы (№02-5/647 от 08.05.2012 г.). Между МОН РК акимами областей, городов Астана и Алматы подписаны соглашения по обеспечению оборудованием рабочих мест детей-инвалидов, обучающихся на дому с уточненным количеством детей-инвалидов, которым не противопоказана работа с компьютерным оборудованием. В результате данной деятельности, количество детей-инвалидов, обеспеченных компьютерным оборудованием, в 2011 году составило 2520 детей, а в 2012 году - 2636 детей-инвалидов.

6. **Повышается активность родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями развития, и их готовность включиться в процесс абилитации и реабилитации собственного ребенка.** В целях стимуляции деятельности по активному привлечению родителей к процессу образования и воспитания детей с ограниченными возможностями, Министерством образования и науки, Министерством социальной защиты РК и другими ведомствами проводится разнообразная деятельность: в целях обобщения и распространения опыта работы создан Республиканский банк данных о лучших родительских общественных организациях, открыта страница WEB-сайта о педагогическом взаимодействии с родительской общественностью и др.

7. **Осуществляется модернизация процесса подготовки в ВУЗах учителей-дефектологов.** В настоящее время подготовка специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями в развитии ведется на дефектологических отделениях психолого-педагогических факультетов педагогических институтов и университетов, которые ежегодно выпускают около пятисот выпускников- педагогов по разным специализациям специальной (коррекционной) педагогики. До сего времени подготовка педагогов-дефектологов осуществлялась традиционно и была направлена на усвоение специфики коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями в специальных (коррекционных) школах и детских садах. Указанная подготовка не ориентировала будущих педагогов-дефектологов на работу в условиях инклюзивных школ и детских садов. Однако, содержание разработанной и действующей с 2012 года государственной образовательной программы международного образца, соответствующей требованиям Болонской системы высшего образования, по специальности 5В010500 - Дефектология (Специальное образование) (авторы: Vehbi Aytekin Sanalan, Mehmet Bekdemir, Movkebaeva Zulfiya) [5] в значительной мере учитывает современные тенденции развития инклюзивного образования и направлена на профессиональную подготовку компетентных и конкурентоспособных специальных педагогов (дефектологов), способных эффективно осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями развития в системе общего, специального и инклюзивного образования, здравоохранения и социальной защиты на основе учёта потребностей, потенциальных возможностей и способностей детей. В образовательную программу впервые включены такие учебные дисциплины, как: «Образовательные модели инклюзивного образования», «Инклюзивная образовательная среда», «Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов», «Проектирование индивидуальных маршрутов развития», «Консультирование в специальном образовании» и др.

8. **Начинает решаться актуальная проблема подготовки педагогических кадров системы общего образования с целью ориентации их на работу в условиях инклюзивного образования.** Поскольку неподготовленность к осуществлению продуктивной педагогической деятельности с детьми с нарушениями развития педагогов общеобразовательной организации значительно затрудняет процесс эффективного внедрения инклюзивного образования, в настоящее время пересматривается содержание их подготовки. Так, в содержание разработанных в 2012 году государственных образовательных программ для всех специальностей ВУЗов в Модуль профессиональных дисциплин в качестве обязательной была включена

учебная дисциплина «Инклюзивное образование» на 3 кредита ECTS. Изучение данной дисциплины позволит подготовить педагогов общеобразовательной организации к осуществлению продуктивной педагогической деятельности с детьми с нарушениями развития: предъявлять адекватные требования к ребенку с ограниченными возможностями в развитии, понимать его объективные затруднения и оказывать ему необходимую педагогическую поддержку в процессе освоения государственного общеобязательного стандарта образования.

9. **Активизируется деятельность по повышению квалификации и переподготовки педагогических кадров системы общего образования, проводится обучение их специфическим методам, приемам и средствам воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями.**

В 2012 году повышение квалификации специалистов для интегрированного обучения детей дошкольного и школьного возраста (инклюзивное образование) прошли 146 педагогов. Так, на базе ГУ «Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики» в г. Алматы прошли повышение квалификации 86 педагогов общеобразовательных школ, из них: 32 педагога по теме: «Организация коррекционно - развивающего обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательных школ» на казахском и русском языках; 24 педагога по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду». Также, по государственному заказу ТОО «Центр САТР» проводил выездные курсы повышения квалификации специалистов для интегрированного обучения детей дошкольного и школьного возраста (инклюзивное образование) в городах Алматы, Атырау и Кызылорда. В указанных курсах приняли участие 60 специалистов, городских, районных управлений образования, руководители общеобразовательных школ и дошкольных организаций г. Алматы, Алматинской, Жамбылской, Атырауской, Западно-Казахстанской, Кызылординской, Мангистауской областей. Слушатели получили необходимую информацию по интегрированному обучению детей школьного возраста, основным направлениям психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями и организации работы с их родителями.

10. **Средствами массовой информации активно проводится деятельность по преодолению отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к лицам с проблемами в развитии.**

Таким образом, процесс внедрения инклюзивного образования в Республике Казахстан приобретает комплексный и системный характер, в нем участвуют различные государственные структуры, органы и организации образования и др. Вместе с тем, для полного удовлетворения прав детей с ограниченными возможностями в развитии в получении качественных образовательных услуг необходимо проводить широкомасштабную работу по проведению научных исследований по проблемам инклюзивного образования, направленных на разработку технологий включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду.

1. *Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева от 10 июля 2012 г. «Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к Обществу всеобщего труда».*

2. *Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 гг., утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 №1118.*

3. *Рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16.03.2009 - №4-02- 4/450.*

4. *Методические рекомендации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями Приказом №524 от 12.12.2011 г.*

5. *Sanalan V.A., Bekdemir M., Mowkebaeva Z. Образовательная программа высшего профессионального образования. 5B010500-Дефектология (Специальное образование). - Алматы: Улагат, 2012. -51 с.*

#### **Түйін**

Мақалада Қазақстан Республикасындағы дамуындағы мүмкіндігі шектеулі балалардың инклюзиялық білім беру жүйесін дамытудың негізгі бағыттары сипатталады және оны тиімді кірістіру және өрістету шарттарын қамтамасыздандыру бойынша өткізілетін қазіргі таңдағы шаралар талданады.

#### **Summary**

The article describes the main directions of development of inclusive education for children with developmental disabilities in the Republic of Kazakhstan and analyze ongoing activities to ensure the conditions for its effective implementation and dissemination.



**ҚАЗІРГІ ТАҢДА ҚАРТТАРҒА КӨМЕК КӨРСЕТУДЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГ  
МАМАНДАРДЫҢ РӨЛІ**

**Э.Т. Мукажанова - оқытушы, арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы, ҚазМемҚызПУ, Г.Ниязова -  
Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану мамандығының 3 курс студенті**

«Қазақстан-2050» стратегиясы- қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты - атты Қазақстан респу- бликасының Президенті - Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауында мемлекет қоғамның әлеуметтік жағдайы төмен топтарына - зейнеткерлерге, мүгедектерге, еңбекке жарамсыздарға, науқас балаларға және т.б. атаулы көмек үшін толық жауапкершілік алатын болады және мемлекет әлеуметтік қолдауды тек бұған мұқтаж топтарға ғана көрсетуі тиіс - деген болатын [1].

Халықтың әл-ауқаты, әлеуметтік жағдайының жақсаруы ол экономиканың дамуына тікелей байланысты. Қазақстандықтардың әрбір жаңа буыны үлкендердің даналығынан, олардың бай іс-тәжірибесінен және жоғары рухани байлығынан үлгі алады. Сол себепті де қарттарға күнделікті қамқорлық көрсетігі, оларды ұдайы қолдап, мұн- мұқтаждықтарына көңіл бөлу бүгінде мемлекеттің әлеуметтік саясатының ажырамас бөлігіне айналып отыр.

Қазақстанда әрбір азаматтың қарттық шағын лайықуы етіп қамтамасыз ету қарт адамдар өмірінің сапасы мен әлеуметтік стандарттарын үнемі жақсартуға бағытталған мемлекеттік саясаттың негізгі басымдықтарының бірі болды. Бұған «Қазақстан Республикасында зейнетақымен қамсыздандыру туралы», «Қазақстан Республикасында мүгедектігі бойынша, асыраушысынан айырылу жағдайы бойынша және жасына байланысты берілетін мемлекеттік әлеуметтік жәрдемақылар туралы», «Қазақстан Республикасындағы арнаулы мемлекеттік жәрдемақы туралы», «Ұлы Отан соғысының қатысушылары мен мүгедектеріне және соларға теңестірілген адамдарға берілетін жеңілдіктер мен оларды әлеуметтік қорғау туралы», «Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы», «Тұрғын үй қатынастары туралы» заңдар мен өзге де нормативтік-құқықтық актілердің қабылдануы игі ықпал етті. Қарт кісілер кез келген мемлекеттің экономикасын дамытудың маңызды бір ресурсы болып табылады. Қазіргі таңда жаһандық деңгейде «Күміс экономика», яғни қарттар экономикасы деген дәстүр қапыпта- сып келеді.

Қазақстан Республикасының Конституциясында қарт адамдардың жалпы азаматтық және арнайы құқықтары мен мүдделері, оның ішінде жасы бойынша әлеуметтік қамсыздандыру кепілдіктері бекітіл- ген. Осыған орай республикамыз әлеуметтік салаға бағдарланған мемлекет ретінде жыл сайын зейнетақы- мен қамсыздандырудың ынтымақты жүйесінен төленетін зейнетақы мөлшерін арттыру жөнінде тиісті шаралар қабылдауда. Қазақстандағы мүгедектер мен қарттар үйінде 30 мыңға жуық қарттар бар.

БҰҰ-ның егде адамдарға қатысты 1-қағидасынан шығатын, егде адамдар оларға қоғам тарапынан қолдау көрсету, кіріс қамтамасыз ету арқылы азық-түлік, су, тұрғын-үй және медициналық қызмет көрсету талаптарына сәйкес қол жетімділікке не болу тиіс. Қарттар мен мүгедектерге арналған интернат-үйлері бүгінде қарттарға қамқорлықты жүзеге асыратын мемлекеттік мекемелердің кең тараған түрі болып табылады [2].

Қарттармен әлеуметтік-тұрмыстық қызмет көрсету жұмысына баса назар аудару қажет. Қазіргі таңда қарттармен тікелей жұмыс жасауда әлеуметтік педагогтардың алатын рөлі өте зор [3].

Қарт адамдармен жұмыс жасауда әлеуметтік педагогтың басты міндеті - қарт адамдарға әлеуметтік- педагогикалық қолдау көрсету, көмек көрсету түрлерін ұйымдастыру, мемлекет тарапынан бөлінген қаражатты тиімді ұйымдастыра білу болып табылады. Сонымен қатар, қарттарға медициналық, психоло- гиялық, педагогикалық көмек көрсете білу, олардың қажеттілігіне қарай мекемелерге орналастыру, мүгедек қарттарға жәрдемақымымен қамтамасыз ету, түрлі әлеуметтік көмек көрсету іс-шараларын ұйымдастыру [4].

Бұл мемлекет тарапынан қарт адамдардың мүмкіндік деңгейіне сәйкес бөлінген ыңғайлы аяқ киіммен, киіммен, қарт адамдардың жүріп тұруына жеңілдік беретін құрапдармен, кейбір гигиеналық жұмысты жүргізу кезінде киіндік тудырмайтын құрапдармен қамтамасыз ету болып табылады. Мұндай адамдармен жұмыс жасау үшін білім мен тәжірибенің және жан дүниесінің үйлесімділігі қажет. Осы үйлесімді- лікке ие бола отырып қана, қарт адамдардың өмір сүру салтын жақсартуға, олардың тәуелсіздігін, мәрте- бесін көтеруді қамтамасыз етуге болады

Қарт адамдардың әлеуметтік мәселелері қазіргі таңда әр түрлі демографиялық мәселелер бар. Қарт адамдардың әлеуметтік мәселелері әр түрлі, бірақ, оларды бірнеше топқа біріктіруге болады: бұл матери- алдық-қаржылық сипаттағы мәселелер, медициналық-әлеуметтік мәселелер. Материалдық-қаржылық мәселелерге зейнетақының төмендігі жатады [5]. Қарт адамдармен әлеуметтік жұмыс әр бағытта жүргізі-

леді. Қарт адамдар - әлеуметтік қоғамның аз қорғалған тобы, ол қоғамның және мемлекеттің қолдауын қажет етеді. Қарттарға қатысты мемлекеттің әлеуметтік саясаты, біріншіден, қоғамда болып жатқан демографиялық өзгерістер болып табылса, екіншіден, егде жастағы адамдардың өмір сүру сапасын жақсарту, үшіншіден, бұл категориядағы адамдардың қажеттіліктеріне сай әлеуметтік қызмет көрсетуді дамыту болып табылады [6].

Қазіргі таңда қарттарға көмек көрсету және оның жүзеге асырылуында әлеуметтік педагог мамандарының ролін анықтау мақсатында Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің студенттерінен сауалнама алынды. Сауалнама 40 студентке жүргізілді.

Сауалнаманың құрылымы 9 сұрақтан тұрады. Сауалнамада келесідей мәселелер қарастырылады:

- 1) Студенттердің елімізде қарттарды зейнетақы қорымен қамсыздандыруға деген көзқарасын анықтау.
- 2) Оқушылардың Қазақстанда қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері туралы түсінігін анықтау.
- 3) Студенттерден Қазақстанда қарт адамдарға көмек көрсетуге бағытталған заңдар немесе бағдарламалар туралы түсінігін анықтау.

Сауалнаманың сұрағы («Қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету қаншалықты деңгейде деп ойлайсыз?») студенттерден қарттарға қызмет көрсету деңгейіне көзқарасын анықтау болатын. Студенттердің басым бөлігі, яғни, 80% қарттар үйіндегі қарттарға қызмет көрсету деңгейі орташа деген ортақ пікірге келді. Қазіргі таңда мемлекет тарапынан қоғамның әлсіз, әлеуметтік көмек көрсетуді қажет ететін топтарына соның ішінде, қарттарға жүйелі көмек көрсетілуде. Ұлы Отан соғысы ардагерлеріне жыл сайын пәтер беріліп, материалды тұрғыдан көмек көрсетілуде және т.б.

Ал аз мөлшері төмен, яғни, 15% қарттар үйіндегі қызмет көрсету деңгейіне көңілі толмайтындығын білдірді. Яғни, бұл мемлекет тарапынан қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету деңгейін әлде де жақсарту қажеттілігін көрсетеді. Жоғарыдағы тапданған сауалнаманың бірінші сұрағының нәтижесі төмендегідей.

№1 Қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету қаншалықты деңгейде деп ойлайсыз?			
%	Жоғары	Орташа	Төмен
100	5%	80%	15%

Сауалнаманың екінші сұрағы («Елімізде қарттарды зейнетақымен қамсыздандыру жүйесіне көңіліңіз тола ма?») студенттерден еліміздегі қарттарды зейнетақымен қамсыздандыру жүйесіне көзқарасын анықтау болатын. Студенттердің тең бөлігі, яғни, 47,5% қанағаттанарлықсыз деп жауап берсе, ал тең жартысы, 47,5% көңілім толмайды деп жауап берген болатын. Өйткені, жыл сайын зейнетақыны көтергенмен, есесіне азық-түлік бағасының соғұрлым өсетіндігін студенттер алға тартты. Тек 5% ғана жоғары дәрежеде деген болатын. Өйткені, көршілес мемлекеттермен салыстырғанда біздің еліміздегі зейнетақымен қамтамасыз ету әлдеқайда жоғарлығын статистикалық мәлімет көздерінен көруге болады деген болатын. Қорытындылай келе, студенттердің пікірінше, біздің елімізде әлде де қажетті деңгейде зейнетақымен қамсыздандыруды қолға алу қажеттілігін көрсетеді. Сауалнама қорытындысы №2 кестеден көре аламыз.

№2 Елімізде қарттарды зейнетақымен қамсыздандыру жүйесіне көңіліңіз тола ма?			
%	Қанағаттанарлықсыз	Көңілім толмайды	Иә, жоғары дәрежеде
100	47,5%	47,5%	5%

Студенттердің қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету жүйесіне деген көзқарасын білу мақсатында жүргізілген («Қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету жүйесі қандай?») сауалнама сұрағына студенттердің басым бөлігі, 82,5% әлде де, жақсартуды қажет етеді дей отырып, қарттарға қызмет көрсетуде қызмет етуші мамандардың дұрыс қарым-қатынас жасамайтындығын айтты. 17,5% шет елдермен салыстырғанда төмен деген болатын. Қарттар үйіндегі қызмет көрсету жүйесі жоғары деңгейге көтерілмегендігін, өзгерістерді, дамытуды және қызмет көрсету жүйесіне мамандарды жұмылдыру қажет етеді. Шет елдерде қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету жүйесі біздің елмен салыстырғанда әлдеқайда ілгері дамыған және тиісінше қажетті құрал-жабдықтармен жабдықталған. Оның нәтижесін біз төмендегі кестеден көре аламыз.

№3 Қарттар үйіндегі адамдарға қызмет көрсету жүйесі қандай?			
%	Жоғарғы деңгейде	Әлде де жақсартуды қажет етеді	Білмеймін
100	-	82,5%	17,5%

Сауалнаманың төртінші сұрағына («Қазақстанда қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері бар ма?») жауап беруде студенттердің 32,5% қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері бар екендігінен мүлдем хабарсыз болса, яғни, БАҚ мәліметтердің аздығын, маман-

Абай атындағы ҚазУПУ-нің Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33') 2013 ж.

дықтарының басқа екендігін, қызығушылық танытпайтындығын айтқан болатын. 30% Қазақстанда қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері бар екенін алға тартып, тіпті, оларды «Қарттар үйі», «Әлеуметтік қолдау көрсету» мекемелері және т.б. атап өткен.

37,5% мүмкін бар шығар деген жауап беріп, Қазақстанда қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелерінің бар немесе жоқтығына күмән келтірген. Студенттердің 37,5% қазақстанда қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері туралы мәліметтерінің аздығы, бұл туралы мәлімет көздерінің БАҚ арқылы үгіт-насихат жүргізуді, жарнамалауды қажет етеді. Сұрақты қорытындылай келе, қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері туралы студенттердің ақпараты аз екендігін байқауға болады. Сондықтан, БАҚ қарт адамдарға арналған мекемелер және ондағы адамдардың тыныс-тіршілігі туралы ақпаратты молайту қажет.

№4 Қазақстанда қарт адамдарға арналған әлеуметтік қолдау көрсету мекемелері бар ма?			
%	Білемін	Білмеймін	Мүмкін бар шығар
100	30%	32,5%	37,5%

Студенттердің қарт адамдарға көмек көрсетуге бағытталған заңдар немесе бағдарламалар туралы түсінігін анықтау мақсатында қойылған сұрақтар («Қазақстанда қарт адамдарға көмек көрсетуге бағытталған қандай заңдарды немесе бағдарламаны білесіз?») студенттердің басым көпшілігі, яғни, 42,5% мүмкін бар шығар дел жауап берсе, олардың 30% қарт адамдарға көмек көрсетуге бағытталған заңдар мен бағдарламалар туралы мүлдем хабары жоқ болса, 27,5% қарт адамдарға көмек көрсетуге бағытталған заңдар мен бағдарламалар туралы біле тура, олардың бірнешеуін атап көрсетті: Мысалы, ҚР Конституциясы, «Қазақстан-2050» стратегиясын ерекше көрсеткен. Қорытындылай келе, студенттердің жартысынан көбі қарт адамдарға көмек көрсету бағытталған заңдарды немесе бағдарламалардан хабарларының аздығы, жастар арасында аталмыш заңдар мен бағдарламаларға мамандар тарапынан үгіт-насихат жүргізуді қажет етеді. Сауалнама нәтижесін төмендегі кестеден көре аламыз.

№5 Қазақстанда қарт адамдарға көмек көрсету бағытталған қандай заңдарды немесе бағдарламаны білесіз?			
%	Білемін	Білмеймін	Мүмкін бар шығар
100	27,5%	30%	42,5%

«Мемлекет тарапынан қарттарға көрсетіліп жатқан шараларға көңіліңіз тола ма?» атты сұраққа студенттердің басым бөлігі, яғни, 67,5% жақсартуды қажет етеді десе, олардың 25% мүлдем көңілі толмайтындығын ашық білдіріп, мереке күндері ғана қарттардың мерейлерін өсіріп, түрлі концерттік, көмек көрсету іс-шаралары жүргізілсе, ал, қарттардың күнделікті тыныс-тіршілігінен бейхабар екендігін алға тартты. 7,5% көңілі толатындығын айтып, мемлекет тарапынан көрсетіліп жатқан түрлі көмек турлерін атап өтті. Оларға: жыл сайын қарттарға берілетін зейнетақының өсуі, әртүрлі жеңілдіктер, Ұлы Отан соғыс ардагерлерін пәтермен қамтамасыз ету және оларға қоғамдық көлікте тегін жүру мүмкіндігі және т.б. Жоғарыдағы сауалнама қорытындысы №6 кестеден керуімізге болады.

№6 Мемлекет тарапынан қарттарға көрсетіліп жатқан шараларға көңіліңіз тола ма?			
%	Иә, көңілім толады	Жақсартуды қажет етеді	Мүлдем көңілім толмайды
100	7,5%	67,5%	25%

Бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі («Сіздің ойыңызша қарттар үйіне келушілердің санының артуының себебі неде?») студенттерге қарттар үйіне келушілердің санының артуына түрліше көзқараста екендігі анықталды. Олардың 50% ата-ана жастайынан балаларына дұрыс тәрбие бермеуінің ықпалы десе, 37,5% балалар мен ата-аналардың тіл табыса алмауы, отбасындағы дау-дамайлар, ортақ ымыраға келмеу деп түсінеді. Сонымен қатар қазіргі таңдағы қазақ елінің шет елдерге еліктеуі дел түсіндіреді. Қарт адамдарды қарттар үйіне алып келуіне мәжбүрлейтін факторлардың бірі ретінде студенттердің 12,5% мүгедек ата-аналарына күтім көрсетуден бас тарту мен қаражаттың жетіспеушілігінің салдарынан деп түсінеді. Бұл сауалнаманың нәтижесі төмендегідей.

№7 Сіздің ойыңызша қарттар үйіне келушілердің санының артуының себебі неде?				
%	Балалар мен ата-аналардың тіл табыса алмауы	Балаларға дұрыс тәрбие берілмеуі	Балалары мүгедек ата-аналарына күтім көрсетуден бас тарту	Балаларының шет елдерге кетуі
100	37,5%	50%	12,5%	-

«Қарттар үйіне келуші қарттарымыздың санын азайту үшін мемлекет тарапынан көмек немесе жеке шаралар қолдану қажет па?» деген сұраққа студенттердің көпшілігі, яғни, 55% арнайы заң қабылдау қажет. Сол кезде ғана қарттар үйіне келушілердің санын азайтуға болады десе, 32,5% мемлекет тарапы-

нан қатаң түрде бақылау жасай отырып, арнайы шаралар қолдану қажет десе, өйткені өз баласы қарай алмаса, жат адам мүлдем жағдайын жасай алмайды десе, 12,5% арнайы мамандар даярлау, яғни әлеуметтік педагог маманының қажеттілігі туындайды деген болатын. Бұл сауалнаманың нәтижесі төмендегідей.

№8 Қарттар үйіне келуші қарттарымыздың санын азайту үшін мемлекет тарапынан көмек немесе жеке шаралар қолдану қажет па?			
%	Арнайы заң қабылдау қажет	Мемлекет тарапынан қатаң түрде бақылау қажет	Арнайы мамандар даярлау қажет
100	55%	32,5%	12,5%

Қорытындылай келе, студенттер мемлекеттің қарттарға көмек көрсету жүйесіне көңілі тола қоймайтындығы анықталды. Сонымен қатар, студенттер арасында «Қарттарға әлеуметтік көмек көрсету» туралы заңдар мен бағдарламалардан хабарларының аздығы байқалады. Сондықтан да, қарттарға әлеуметтік көмек көрсету және қолдау туралы бағдарламаларды жүзеге асыратын және заңдарды насихаттайтын, әлеуметтік педагог мамандарының санын көбейту қазіргі заманның бағты тапаптарының бірі деп қарастыру қажет.

Әлеуметтік педагог мамандары қарттарға және қоғамның әлсіз, әлеуметтік көмекті қажет ететін әр түрлі категориядағы адамдар тобына мемлекет тарапынан бөлінген қаражатты бөле отырып, қарттарға әлеуметтік көмек көрсетуді ұйымдастырады. Әр түрлі іс-шараларды бастауға, ұйымдастыруға негіз болады.

Зерттеу жұмысымыздың нәтижесінде қарттардың жағдайын жақсарту үшін елімізде келесі жұмыстар қолға апыну қажет:

- Зейнеткерлермен жұмыс жасайтын арнайы мамандарды даярлауды күшейту;
- Зейнеткерлермен жұмыс жасайтын арнайы мекемелердің санын ұлғайту;
- Зейнетақыны көбеюі;
- Зейнетақымен қамсыздандыру жүйесінің күшейту;
- Үйде қызмет көрсету жұмыстарын дамыту;
- Қарттарға арналған үйлер және онда тұру жағдайларының жақсарту;
- Мемлекет тарапынан қарттарға көмек көрсету шараларын жүйелі түрде ұйымдастыруда әлеуметтік педагог мамандарының жұмысын күшейту;

- Қарттарға әлеуметтік көмек көрсетуді ұйымдастырып, жүзеге асыруда әлеуметтік педагог мамандарын даярлау.

«Қариясы бар елдің дариясы бар, қартты бар елдің қазынасы бар» демекші, қазақ халқында ежелден-ақ қарттарды ардақтап, олардың өсиеттеріне құлақ асып, оларға әрдайым құрмет көрсете білген. Сондықтан да, қарттарымызды қарттар үйіне жатқызу бұрын сонды болмаған, қазақ халқына жат қылық болып табылса, мемлекетіміз болдырмаудың шараларын қарастырып, әлеуметтік педагог мамандары қарттарға әлеуметтік педагогикалық қолдау көрсетуді басты мақсат тұтса, қарттардың әлеуметтік жағдайы әлдеқайда жақсаратыны сөзсіз.

1. «Қазақстан-2050» стратегиясы - қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты - атты Қазақстан республикасының Президенті! — Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы.

2. Турганбекова Қ. Әлеуметтік ғылымдар циклындағы әлеуметтік жұмыс. //Ізденіс, - №1, 2002. - 189-194 б.

3. Социальная педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под редак. В.А. Никитина. - М.: ВЛАДОС, 2002. -272 с.

4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений. - М.: Академия, 2000. - 440 с.

5. Гордин В.Э. Чем старость обеспечить. - М.: Мысль, 1988.

6. Дельпере Н. Защита прав и свобод граждан преклонного возраста. - М.: Деловая игра, 1993.

7. Настольная книга специалиста: Социальная работа с пожилыми людьми. / Отв. ред. Е.И. Холостова. - М.: Инст. Соц. работы, 1995.

#### Резюме

В статье рассматриваются система помощи людям престарелого возраста и роль социальных педагогов в оказании социальной помощи им.

#### Summary

The article is a system of care homes for elderly of today and the role of social educator in their.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ СӨЙЛЕУ ТІЛБУЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН ЖҮМЫС ЖҮРГІЗЕТІН ПЕДАГОГ-  
ДЕФЕКТОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

Ж.Е. Мусина, Б.Дж. Нурғалиева - *«Сөйлеу қабілеті өте нашар балаларға арналған №9 арнайы (түзету) мектеп-интернаты», КММ бастауыш сынып мұғалімі, мұғалім-логопед, Алматы қаласы*

Білім мен ақпарат үстемдік құрған қоғамда білім беру жүйесі инновациялық экономиканың негізгі бөлігі болып табылады. Қатаң талаптары қалыптасып келе жатқан инновациялық экономика қай салада болса да, бүгінгі маманның құзыреттілігін, яғни өз саласы бойынша ой-пікірінің қалыптасуын, кәсібилігін, өмірдің өзгермелі жағдайына бейімділігін, оған сай өз білімін пайдалану ғана емес, оны қажеттікке қарай толықтырып отыруды талап етеді.

Елбасы Н.Ә. Назарбаев өзінің өткен жылғы Жолдауында алдағы он жылдың міндеттерін саралап көрсетіп, соның ішінде осы заманғы білім беру мен кәсіптік қайта даярлауға, жаңа технологияларды, идеялар мен көзқарастарды пайдалануға қатысты ойларын айтқан [1]. Қазіргі таңда қалыптасып калған білім, білік, дағдыға негізделген білім берудің нәтижелері мен жаңа әлеуметтік экономикалық қоғам қажеттіктері деңгейі арасындағы қайшылықтар айқын байқалуда. Заман талабы педагог-дефектолог мамандардың құзыреттілік сапаларын қоғамның жаңа құрылымына сәйкес белгілеп отыр.

Білім - қоғамды әлеуметтік, мәдени үрдіспен қамтамасыз ететін жоғары құндылық. Осы жоғары құндылық сапасын көтерудің басты шарты - педагог-дефектологтардың кәсіби құзыреттілігін дамыту болып табылады. Олай болса, білімге негізделген қоғам құрылысының негізгі басымдықтарын есепке ала отырып, педагог-дефектолог мамандардан аса жоғары кәсіби құзыреттілік талап етіледі.

Құзыреттіліктің заман талабына сай кез келген саланың маманы болуға мүмкіндік беретін басты екі түрі белгіленіп отыр. Олар - «пәндік» және «пәннен жоғары метапәндік» құзыреттіліктер. Атап айтқанда, «пәндік» құзыреттілікке белгілі бір пәнді меңгеруге (ұстаздар үшін) немесе белгілі бір саланы меңгеруге қажетті білім мен білік жатқызылса, «пәннен жоғары метапәндік» құзыреттілік ретінде адамның өз білімін пайдалану және одан әрі дамытуға бағытталған ақпараттық, коммуникативтік, бірлесе жұмыс жасай алу қабілеттері, өз әрекеттерін басқару дағдылары сияқты қасиеттері жатқызылады.

Педагогикалық-психологиялық әдебиеттердегі ғалымдардың зерттеулеріне қарағанда, кәсіби шеберлік қалыптасуы мен даму үрдісінде екі ұғым: құзыреттілік (компетенттілік) және құзырет (компетенция) ұғымдары пайдаланып келеді. Оның біріншісіне «Қазақ Совет Энциклопедиясының» орысша-қазақша сөздігінде «хабардар, жетік, терең білетін» деп, ал екіншісіне «хабардарлық, міндет, қызмет бабы» деп аныққама берілген [2].

Құзыреттілік түсінігі көп аспектілі жан-жақты ұғымды білдіреді. Өмірдің өзгермелі жағдайында құзыретті тұрғы білім берудің практикасы мен теориясының дәстүрлі мақсаты ретінде алға шығады. Құзыретті болу мен құзыретсіз болудың себептері бірдей, ол адамның жеке тұлға ретінде ахуалы. Немесе құзыреттіліктің бар-жоғын анықтау үшін қарым-қатынас, педагог-дефектологтың еңбек нәтижелері мен адами қарым-қатынаста, оның қорытындыларына қарап пайымдау қажет. Мұның мағынасы педагог-дефектолог мамандар өз әрекеті мен орындаған жұмысы кәсіби іс-әрекеттің белгіленген талаптарына жауап беретін және орындай алатын болса, кәсіби құзыретті болып саналады.

Бүгінгі таңда біздің қоғамымызда жаңа типтегі арнайы білім өте қажетті. Себебі ол - еуропалық үлгіде қалыптасқан әлеуметтік саланы қайта өзгертудің маңызды құралдарының бірі. Бұл екі маңызды жағдаймен байланысты келісілген: біріншіден, евроодақпен жақындасуға бағытталған әлеуметтік модернизациямен, екіншіден, мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін көрсетілетін қызметтердің саласын кеңейту. Қазіргі кезде «Инклюзивті білім» деп аталатын мүгедек балалар жөніндегі білім беруде мемлекеттік стратегиялық саясаты оларды жалпы білім беру саласына қосуды көздеп отыр.

Қазіргі таңда психолого-педагогикалық және медико-әлеуметтік мәселелердің аса маңызды шеңберіне ерекше қажеттілігі бар балаларға көмек көрсетуді енгізу. Сондықтан да дефектологтар, психологтар, педагогтар мен дәрігерлер балалардың дамуына ерте жастан бастап көңіл бөлуге тиісті. Дәл осы кезең балалардың ойлау қабілетін, денесінің өсуіне, тілдік және сезімдік дамуына өте қажет. Бұл кезеңдегі шешілмеген мәселелер баланың одан кейінгі дамуына кері әсерін тигізеді.

Жалпы арнайы қызмет көрсетуді қажет ететін түзету оқу мекемелеріндегі жұмыс істейтін мұғалімдер мына құзыреттіліктерді меңгеруге тиісті:

- кәсіби сана-сезім, білімдарлық және ой-өріс, этика мен доэнтология жиынтығымен көрінетін дүниеге көзқарастар құзыреттілігі;
- олигофренопедагогика, арнайы психология, логопедия, тифлопедагогика, технология және кәсіпкер-

лік салаларында әрі арнайы, әрі психолого-педагогикалық білімдерді меңгеруден тұратын теориялық құзыреттілік;

- кәсіби іскерлік пен дағдыны игерумен сипаттапатын тәжірибелік құзыреттілік;
- кәсіби міндеттерді, педагогикалық жағдайларды ерекше шешім қабылдауымен көрінетін шығарма-шылық құзыреттілік.

Бүгінгі таңда ұлттық арнайы білімді дамытуға негізделген стратегиясын ғылыми тұрғыда құру мына жағдайларды ескертуді қажет етеді: дағдарыстың эволюциялық сипаты, оның етуінің ұлттық социомәдени, экономикалық және саяси жағдайларының ерекшелігі, тәуелсіздік алудың қарсаңындағы арнайы білімнің мемлекеттік ұлттық жүйесінің жетістіктері мен өзіне тән ерекшеліктері.

Қазіргі жағдайда арнайы білім жүйесінің эволюциялық дамуы үшін жүйені эртүрлі деңгейде жоюарлы және жүйелі түрде өзгерту қажет.

Инклюзивті білім беру жағдайында және жеке адамның құзыреттілігінің негізін қалыптастыру үшін денсаулығын ескеруде арнайы тәсілдер мен әдістер пайдалану қажет. Барлық тәсілдер мен әдістерді үш топқа бөлуге болады.

Бірінші топқа сыныпта қолдануға болатын тәсілдер мен әдістерді қосамыз. Оған мынандай шараларды жатқызуға болады: сабақ кестесін бақылау; сынып оқушысының орташа оқу мүмкіндігімен сәйкес сабақтың қиындығын бақылау; сабақта қызметтің әр алуан түрлері (бірсарындылықты шешу);

Шаршағанды болдырмау және ойлау қызметін арттыру үшін сабаққа дене шынықтыру минуттарын енгізу; әзіл-оспақ психотерапевтік тәсілдер арқылы жүйке-психикалық шиеленістің алдын алу; сыныпта психоэмоциялық жағдай жасау;

Екінші топқа қолданылатын тәсілдер мен әдістер. Бұған ақпарат оқу тапсырмалары мен бақылау әдістерін беру тәсілдерін жіктеуді жатқызуға болады. Ол жетекші модальдықпен, мидың функциялық асимметриясымен, ойлаудың түрімен, жүйке процестерінің күшімен және қозғалысымен, денсаулығының деңгейімен сәйкес болады.

Үшінші жеке түрде қолданылатын тәсілдер мен әдістер. Оған баланың оқу мүмкіндігіне байланысты тапсырмалардың қиындығын жіктеу; оқу тәртібінің жеке стратегиясын жасау;

Қазіргі кезде инклюзивті білім беру оның жетілуіне қиындық туғызатын эртүрлі факторлар кездеседі. Олар: кемтар балалардың ата-аналарының жалпы типтегі білім алу мекемелерінде білім алуға дайын еместігі; қоғамдық көліктердің білім беру ортасының, байланыс құралдарының мүгедектерге бейімделмегендігі; мамандардың жетіспеушілігі және олардың кәсіби құзыреттілігінің төмендігі.

Осы жағдайларды ескере отырып, мүгедек балалардың құқығын қалпына келтіру үшін басты үш саланың өзара тығыз қатынасын жөнге келтіру керек, яғни әлеуметтік қорғау, білім және жұмыспен қамтамасыз ету сапалары [3].

Қорыта келе айтқанда, түзету - білімділік және құқығын қалпына келтіру шараларының түпкі мақсаты - мүгедек балалардың әлеуметтік ортаға бейімделуі, қоғамдық тиімді жұмыстармен айналысу және қоғамның толық қанды мүшесі ретінде сезінуі. Ол үшін тек баламен ғана емес, оның жанұясымен де қажетті жұмыстарды жүргізу қажет.

Баланың сөйлеуінің бұзылуына биологиялық, психологиялық факторлар, сондай-ақ қоршаған ортаның келеңсіз жағдайлары себепші болады. Сондықтан сөйлеуі бұзылған және тіл мүмкіндігі бар балалар тұйықталып, бойында толымсыздық кешені пайда болмас үшін, ата-ана тарапынан қолдау, мейірімділік, жылылық аса қажет. Қазіргі кезде экологиялық және психологиялық фактордың әсерінен сөйлеу қабілетінде ауытқуы бар және мүмкіндігі шектеулі балалар жылдан-жылға саны көбейіп келеді. Мұндай балаларға арналаған арнайы мектептер мен оқыту бағдарламалары жоқтың қасы. Бұл мәселе психиатр, логопед, невролог, психолог және т.б. мамандардың және қоғамның араласуымен шешілетін өзекті мәселелердің бірі болып қала бермек [4].

Соңғы жылдары көптеген мемлекеттерде ерте жастағы балалардың толыққанды дамуын, жан-жақты жетілуін қамтамасыз ету медицина, білім беру және әлеуметтік қорғау салаларының басты назардағы мәселесі болып отыр. Себебі дәл осы ерте жастағы кезеңде баланың физиологиялық, психологиялық тұрғыдан және тұлға ретінде қалыптасуының алғышарттары қапанады. Мүмкіндігі шектеулі балаға ерте жастағы көмек көрсетудің маңызын келесі факторлармен түсіндіруге болады: баланың дамуы белсенді динамикалық үдеріс, яғни дамуында кездесетін ауытқулар мен тежелістер арнайы жағдай жасау арқылы баланың орын толтыру мүмкіндігін жүзеге асырады; баланың орталық жүйке жүйесі өте бейімделгіш болғандықтан, олар жаңа ақпарат пен дағдыларды бойларына жылдам сіңіреді; өмірінің алғашқы жылдары бала ағзасының психикалық және моторлық қызметтері қарқынды дамиды. Осы факторлардың барлығы ерте жастағы кезеңнің дамыту мен түзетудегі маңызы зор екендігін дәлелдейді.

Арнайы әдебиеттер мәліметтерін қарастырып талдайтын болсақ, сөйлеу тілінің дамуы тежелген ерте жастағы балалардың саны артып келе жатқандығын көреміз. Әсіресе тұрақты түрде мектепке дейінгі мекемелерде тәрбиеленетін балдырғандар арасында сөйлеу тілінің дағдылары жеткілікті деңгейде қалып- таспағандығы анық байқалады. Осы балалардың сөйлеу тілін бағытты түрде түзету, олардың жалпы дамуының да бірде бір шарты болып табылады және екіншілік кемістіктердің пайда болуының алдын алады. Сөйлеу тілі тежелген ерте жастағы балалардың сөйлеу тілін дамытуға едәуір үлес қосатын бағдар- лама дайындау бүгінгі таңда көкейкесті мәселелердің бірі деп санаймыз.

Соңғы кездері білім көлемінің ұлғаюы балалардың сөйлеу тілінің дамуына жоғары тапап қояды. Балаларға алда күтіп тұрған күрделі мәселелерді шешуге көмектесу үшін сөйлеу тілінің дер кезінде және толыққанды қалыптасуының алдын-ала қамын жасау керек. Өйткені сөйлеу тілі арқылы ойлау дамиды, жеке басының қасиеттері қалыптасуға ықпал етеді. Ерте жастағы кезеңде ана тілін меңгерудің тілдік және ақыл-ой аспектілерінің өзара байланысын қарастырды, тіл мен сөйлеу тілі құбылыстарын түсіне білуді қалыптастыру қажеттілігін нақты түрде негіздеді. Бұл тұжырым сөйлеу тілін дамытуға қатысты барлық зерттеулердің тірегі болды. Ол байланыстырып сөйлеу тілі баланың ана тілін меңгерудегі барлық жетіс- тіктерін өзіне жинайды деп белгіледі (дыбыстық жағын, сөздік қорын, грамматикалық құрылымын) [4].

«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау көрсету» Қазақстан Республикасы Заңы 4 тармағын іске асыру мақсатында мүмкіндіктері шектеулі балалар үшін кешенді көмек көрсету жағдайларын қамтамасыз ету жолында жаңа үлгідегі арнайы (түзету) ұйымдары ашылған. Арнайы білім беру ұйымдарының жаңа түрлері: оңалту орталықтары (республикалық және облыс деңгейіндегі қалаларда), мектеп жанындағы логопедтік пунктер, психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері (аудан орталықтарында).

Жаңа үлгідегі арнайы (түзету) ұйымдар қызметтері «Бала құқықтары туралы» БҰҰ Конвенциясына, ҚР «Білім туралы», «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы», «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Заңдарына және басқа да нормативтік құқықтық құжаттарға сәйкес және осы ережелер негізінде жүзеге асырылады.

Оңалту орталығының қызметін ұйымдастыру тәртібі. Оңалту орталығы арнайы білім беру ұйымдары түрлерінің бірі болып табылып және облыстың әкімдерінің шешімдерімен құрылады.

Оңалту орталығының негізгі міндеттері:

- 1) сөйлеу тілінде, көру, есту, тірек-қозғалыс аппаратында бұзылуы, оқып-үйрену, қарым-қатынас жасау мен жүріс-тұрысында қиындықтары бар балалар мен жасөспірімдерге психологиялық түзеу мен оңалту түрінде кешенді психологиялық-медициналық-педагогикалық көмек көрсету;
- 2) дамуында, оқытуда, қарым-қатынас жасауда, жүріс-тұрысында проблемалары бар балалардың әр түрлі топтарына қатысты жаңа педагогикалық технологияларды эзирлеу, сынақтан өткізу және енгізу;
- 3) мамандардың пәнаралық тобымен (командалық бағалау) балаға қатысты мәселелерді кешенді оқып- үйрену және баланың медициналық, психологиялық, түзету-педагогикалық көмекке деген мүмкіндігі мен қажеттілігін анықтау;
- 4) баланың дамуының әлеуметтік жағдайын ескере отырып, жеке дамыту бағдарламасын эзирлеу және жасап шығару;
- 5) жеке, топтық сабақ түрінде түзете-дамыта оқытуды жүргізу;
- 6) отбасы жағдайында даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды тәрбиелеу мәселелері бойынша ата- анапарға (занды өкілдерге) ақш-кеңес беру және оқыту;
- 7) жалпы білім беру және арнайы (түзеу) білім беру мекемелерінің педагогтеріне мүмкіндіктері шектеулі балалардың психофизикалық күйінің ерекшеліктері мен даму мүмкіндіктері жайынан әдістемелік басшылық жасау және көмек беру.

Оқыту мазмұны түзеу мекемелерінің білім беру стандарттарымен, Оқу жоспарымен және оңалту орталығында түзеу көмегін алатын әрбір баланың мүмкіндігі мен қажеттілігі ескеріліп эзірленетін жеке дамыту бағдарламасымен анықталады.

Сөйлеу функциясы адамның психикалық функциясының бірі болып табылады. Сөйлеу тілі дамуы үрдісінде танымдық эрекеттің жоғарғы формалары, ұғымдық ойлау эрекетіне қабілеттілік қалыптасады. Сөз мағынасы ездiгiнен жаппылау болып табылады және осымен байланысты тек сөйлеу бірлігін ғана емес, сонымен қатар ойлау бірлігін қорсетеді. Олар ұқсас емес және бір-бірінен тәуелсіз түрде пайда болады. Бірақ баланың психикалық даму барысында күрделі сапалы жаңа бірлесу пайда болады, ол тілдік ойлау және сөйлеу-ойлау эрекеті.

Сөйлеуі дамыған балада саналы, жоспарлы және реттелген мінез-құлық эрекеті болады. Тілдік қарым- қатынас дамудың әр түрлі формаларының қалыптасуына жағымды эсер етіп, жалпы психикалық дамуды қамтамасыз етеді.

Сөйлеу тілінің қандай да бір дәрежеде (тілдік бұзылыс сипатына қарай) бұзылуы баланың барлық психикалық дамуына, іс-әрекетіне, тәртібіне әсерін тигізеді.

Сөйлеу тілінің күрделі бұзылуы баланың қоршаған орта шындығын тануы іске асатын әлеуметтік (негізінен тілдік) қатынастардың шектелуімен және сөйлеу мен ойлаудың тығыз өзара байланысымен шартталған таным әрекетінің жоғарғы деңгейлерінің қалыптасуына, ақыл-ой дамуына әсер етеді.

Сөйлеу бұзылысы, тілдік қарым-қатынастың шектелуі баланың түлғасының қалыптасуына кері ықпалын тигізеді, психикалық қабаттауларды, ерік-жігер сферасының спецификалық ерекшеліктерін туғызуы мүмкін, ерік-жігер сферасының спецификалық ерекшеліктері туғызуы мүмкін, мінездің кері сипаттарының (үялшактық, ұяндық, негативизм, т.с.с) дамуына әсер етуі мүмкін.

Бастауыш сынып оқушыларында кездесетін сөйлеу бұзылыстары оқытудың бастапқы кезендерде ана тілі грамматикасын және гуманитарлы пәндер бағдарламаларын меңгеруге бөгет болады. Сөйлеу тілі бұзылыстары себебінен баланың бастауыш мектеп бағдарламасын меңгере алмауы, ал күрделі жағдайлар- да оның жалпы мектепте оқуға мүмкіндігінің болмауы туралы сұрақтың туындау жағдайлары да кездесе- ді. Түзету жұмысының дұрыс ұйымдастырылуы мен өткізілуі кезінде логопед-мұғалім бұндай балаларға оларда бар сөйлеу тілінің бұзылуларын жеңуге және өзге балалармен тең дәрежеде мектептік білімдерді меңгеруге. Соның нәтижесінде толыққанды, жан-жақты дамуға көмектеседі.

Оқытудың жаңа ақпараттық - коммуникативтік технологияларын меңгеру - қазіргі заман талабы. ХХІ ғасыр - ақпараттық технология ғасыры. Қазіргі қоғамдағы білім жүйесін дамытуда ақпараттық-коммуни- кативтік технологиялардың маңызы зор. Білім беруді ақпараттандыру және пәндерді ғылыми-технология- лық негізде оқыту мақсаттары алға қойылуда. Ақпараттандыру технологиясының дамуы кезеңінде осы заманға сай білімді, әрі білікті жұмысшы мамандарын даярлау оқытушының басты міндеті болып табылады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 11 -бабының 9 тармағында оқытудың жаңа технологияларын, оның ішінде кәсіптік білім беру бағдарламаларының қоғам мен еңбек нарығының өзгеріп отыратын қажеттеріне тез бейімделуіне ықпал ететін кредиттік, қашықтан оқыту, ақпараттық- коммуникативтік технологияларды енгізу және тиімді пайдалану міндеті қойылған [5].

Қазіргі білім жүйесінің ерекшелігі - тек біліммен қаруландырып қана қоймай, өздігінен білім алуды дамыта отырып, үздіксіз өз бетінше өрлеуіне қажеттілік тудыру. Білім беру саласында инновациялық үрдісті жүзеге асыру мұғалімдерден өз мінез-құлықтарын, ұстанымдарын, мүмкіндіктерін түрлендіруді талап етеді.

Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Назарбаевтың «Болашақтың іргесін бірге қалай- мыз» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Біз білім беруді жаңғыртуды одан әрі жалғастыруға тиіспіз. Бүгінде мектептерді компьютерлендіру толықтай аяқталды. Орта білім берудің 12 жылдық моделі енгізі- луде. «Өмір бойы білім алу» әрбір қазақстандықтың жеке кредосына айналуы тиіс» делінген [6].

Дамыған елдердегі білім беру жүйесінде ерекше маңызды мәселелердің бірі - оқытуды ақпараттанды- ру, яғни оқу үрдісінде ақпараттық-коммуникативтік технологияларды пайдалану. Қазіргі таңда елімізде білім беру жүйесінде жаңашылдық қатарына ақпараттық кеңістікті құру енгізілді. Ақпараттандыру жағда- йында оқушылар меңгеруге тиісті білім, білік, дағдының көлемі күннен күнге артып, мазмұны өзгеріп отыр. Білім беру саласында ақпараттық- коммуникативтік технологияларды пайдалану арқылы білімнің сапасын арттыру, білім беру үрдісін модернизациялаудың тиімді тәсілдері пайдаланылуда және одан әрі жетілдірілуде.

Сабақта ақпараттық-коммуникативтік технологияларды пайдаланудың өзіндік тиімділігі бар. Атап айтқанда:

Оқушы дербес компьютер, аудио, видео құрылғылардың көмегімен мәтінді тындайды, бейнесюжет- терді көре алады;

Аз уақытқа оқушы көп ақпарат алып, уақытты үнемдейді;

Қашықтан білім алу мүмкіндігін пайдаланады;

Мәтіндерді оқу арқылы есте сақтау қабілеті артады;

Қажетті ақпаратты жедел түрде алады;

Аудио кассетапар мен CD дискке қажетті материалдарын көшіріп жазып алады;

Сонымен қатар электрондық оқулықтарды сабақта пайдалану кезінде оқушылар бұрын алған білімде- рін кеңейтіп, өз бетімен шығармашылық тапсырмапар орындайды. Әрбір оқушы тандалған тақырып бойынша тапсырмалар мен тарау бойынша тест жұмыстарын орындап, анимациялық практика тапсырма- ларымен жұмыс жасауға дағдыланады. Электрондық оқулық арқылы түрлі суреттер, видеокөріністер, дыбыс және музыка тындатып көрсетуге болады. Бұл, әрине мұғалімнің тақтаға жазып түсіндіргенінен



әлдеқайда тиімді, әрі әсерлі. Меңгерілуі қиын сабақтарды компьютердің көмегімен оқушыларға ұғындыр- са, жаңа тақырыпқа деген бапаның күштарлығы оянады.

«Қазіргі заманда болашақ жұмысшы мамандарды ақпараттық технологиямен байланысты әлемдік стандартқа сай мүдделі жаңа білім беру өте қажет» деп, - Елбасы Н.Ә. Назарбаев атап көрсеткендей жас ұрпаққа білім беру жолында ақпараттық технологияны оқу үрдісінде оңтайландыру мен тиімділігін арттырудың маңызы зор.

Сөйлеу қабілеті өте нашар балалармен жұмыс жасау барысында бастауыш сынып мұғалімі ретінде ашық сабақ өткізу кезіндегі өз тәжірибемем тоқталатын болсам. 3 сынып оқушыларымен тіл дамыту пәнінен «Нан - дастарқан байлығы» және «Көкөністер, жеміс-жидектер» деген тақырыпта өткен ашық сабақтарда интербелсенді тақтаны пайдаландым. Интербелсенді тақтаны сабақта пайдалану өте ыңғайлы және қолайлы. Оқушылардың да сабаққа деген ынтасы мен қызығушылығын оятады. Әрбір көрсетілген суреттер мен тапсырмаларды орындауда оқушылар өз ойларын еркін түрде айтып, қорытынды шығара алды. Интербелсенді тақтада тапсырмалар орындау барысында уақытты үнемді пайдалануға көмегін тигізеді.

Даму мүмкіндігі шектеулі балалардың сөйлеу қабілетінің кеш басталуына байланысты, олардың сөйлеуін ауызша, сөз жүзінде емес тәсілдерімн үйрету керек. Мысалы: қимыл арқылы сөйлеу немесе белгілі бір дыбыс, үн арқылы үйрету дағдыны қалыптастырып қана қоймай, сөйлеуге де әсерін тигізеді.

Баланың сөйлеу қабілетінің өрескел тежелуі даму мүмкіндігінің ауыр деңгейіндегі балаларға тән болуы себепті, оны өзіне-өзі қызмет көрсету дағдысын қалыптастыруды ескеру шарт. Ата-анабалаға айтқанын түсіндіру үшін үйдегі заттардың атын ату мен іс-қимылдарды көрсетуді тұрақты түрде жүргізе отырып, балаға сөзбен және көрнекі түрде жеткізу керек. Бұл әдіс айтылған сөздің нақты затпен байланысын түсінуге мүмкіндік береді.

1. *Елбасының Халыққажолдауынан, 2007.*
2. *Қаратаев М.Қ. «Қазақ Совет Энциклопедиясының» орысша-қазақша сөздігі - Алматы, 1974.*
3. *Шабанова Б.А., Кударина А.С. Мекемелерде логопедилық жұмысты ұйымдастыру. Оқу-әдістемелік қуралы. - Павлодар, 2010. -112 б.*
4. *Мукайева Н.М., Оракбаева М.К. Баланың сөйлеуінің бұзылуына ықпал ететін биологиялық-психологиялық факторлар Вестник КАСУ №1, 2006.*
5. *Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, - Алматы, 2007.*
6. *“Болашақтың іргесін бірге қалаймыз” Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, 2011 жыл.*

#### Резюме

Автор статьи рассматривает практическое влияние профессиональной компетентности учителя на качество коррекционного обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Введение ИКТ и элементов инновационных технологий даны на примере урока развития речи в классе с государственным языком обучения.

#### Summary

The author shows the practical impact of the professional competence of the teacher on the quality of correctional education at a school for children with severe speech disorders. The introduction of ICT and innovation are elements of an example lesson of speech in the classroom with the official language of education.

#### МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІШГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРҒА ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КӨМЕК КӨРСЕТУ ЖҮЙЕСІ

*А.А. Даурамбекова - аға оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Адамның қоғаммен қарым-қатынасы рухани мәдениетпен тікелей байланысты. Қоғамдағы адамның орны ақиқаттан тыс, оның еңбектік әрекетімен ерекшеленеді. Ал дамуында ауытқуы бар балалардың қабілеттері олардың жеке ерекшеліктеріне тәуелді болады. Олардың танымдық мүмкіндіктері жоғары болған сайын, қабілеттері де арта түседі. Жеке дара көрсеткіштері өте маңызды: қызығушылық, қоршаған ортаға эмоционалды бағыттылық, кез келген қызметке қабілеттілік, белсенділік т.б.

Дамуында ауытқушылығы бар баланы динамикалық зерттеу жетіспеушіліктің деңгейі мен ауырлығын анықтаумен шектелмейді, дегенмен міндетті түрде орын басатын, ыңғайлайтын, бірқалыпты даму және іс-әрекет үрдісінде орын толықтыру есебін қосу керек - деп есептейді Л.С. Выготский.

Баланың сезгіштігінің ерекшелігі, қарым-қатынас қасиеттері мен қабілеттері көбіне мектепке дейінгі жастағы балапардың жалпы дамуында айқын көрінеді. Осы кезең мидың қарқынды дамуымен сипаттала- ды, көп мөлшерде баланың мінез-кұлқына, интеллектісіне, сөйлеу тіліне, жалпы бапаның дамуына, әсер етуге (жеке жас ерекшеліктерін ескере отырып) болатындығымен ерекшеленеді.

**Патронаж** - бұл баланың психо-физиологиялық дамуы бұзылысына, ата-анасына және түзету жұмыс- \_\_\_\_\_

тарын жүргізуші тәрбиешілерге, арнайы білім беру мен тәрбиелеуде, балаға деген ерекше көмек түрі. Патронаж қызметінің қалыптаса бастауы - арнайы білім беру жүйесінің бір бағыты, дамуында ауытқуы бар балаға отбасы жағдайындағы кешенді қолдаудың жаңа түрі.

Кешенді медициналық-әлеуметтік-педагогикалық патронаж (МӨПП) психологиялық-медициналық- педагогикалық комиссиямен, диагностикалық, логопедиялық, реабилитациялау орталықтарымен, ерте және отбасы жағдайында білім беру негізінде ғана құрылады. Бұл мекемелер мемлекеттік жүйеге сәйкес білім береді және әлеуметтік қауіпсіздікпен қамтамасыз етіледі, сонымен қатар әртүрлі ұжымдар, ассоциациялар, қайырымдылық мекемелерімен байланысы жоқ болады.

Медициналық-әлеуметтік-педагогикалық патронаж ұзақ мерзімді әлеуметтік-психологиялық көмек көрсету шараларын орындайды, жекеленген реабилитациялық жұмыстардың бағдарламасын құрады, түрлі профильдегі мамандардың ғылыми-әдістемелік білім беру, денсаулық сақтау және әлеуметтік қауіпсіздік мекемелерінде қызмет атқаруларын қадағалайды.

Медициналық-әлеуметтік-педагогикалық патронаж жұмыстарының бағыттары:

- мемлекеттік және мемлекеттік емес білім беру мекемелерінде жас түлектерге болашақ білім алу мекемелерін тандауда бағдар көрсету;
- балаларға арналған білім беру жүйесіне енбейтін түзету-дамытушылық бағдарламаларды жетілдіріп, дайындау;
- ата-аналарды түзету-дамытушылық жұмыстарға қосу мақсатында арнайы бағдарламалармен таныстыру;
- медициналық, психологиялық, әлеуметтік-тұрмыстық және педагогикалық көмекпен қамту;
- білім беру жүйесінің дамуының бірігуі, ұйымдасқан түрлі инновациялық формада біріккен жобалар мен балаларды оқыту және әлеуметтендіру;
- арнайы білім беру жүйесін, қазіргі педагогиканың даму деңгейіне сәйкес жаңа технологиялармен қамтамасыз ету;
- мүмкіндігі шектеулі балалардың жан-жақты еркін даму бағыттарын жетілдіру;
- мүмкіндігі шектеулі балалардың құқығын мүмкіндігінше қолдауды кепілдеу және оның орындалуын қадағалау;

Дамытушы және психотүзетушілік бағдарламалар психологиялық және педагогикалық бөлімдерді қамтиды. Соңғы бөлім психологпен, мұғаліммен, тәрбиешімен, ата-анамен бірігіп өткізіледі. Дамытушы және психотүзетушілік жұмыс арнайы жекеленген және топтық жұмыс процесінде, тәрбиелік іс-шара арнасында жүргізіледі.

Психологиялық көмек жалпы дамуында және тұлғалық қасиетінің дамуында кемістігі бар балаларды түзетуге бағытталған эсер ету жүйесі, ол тұлға дамуының үйлесімділігін қамтамасыз етеді.

Психологиялық кеңестер беру мен психотерапиялық кездесулер кезінде қарым-қатынас жасаудың кәсіби шекараларын нақты анықтап алу қажет. Себебі осы шекаралардың «айқасуы» емдеу кезеңінің бұзылуына алып келіп, емделушіге зиянын тигізуі мүмкін.

Балалар мен жасөспірімдерге арналған элементтік тәжірибеде қалыптасқан психологиялық көмектің түрлері мамандар тарапынан шешілетін міндеттердің сипатымен айқындалады.

Олар:

- мектепке дайындаумен байланысты ұсыныстар;
- оқыту қиындықтарының себептерін анықтау;
- басқа да психо-терапевтік және психотүзетушілік эсер ету;

Мүмкіндігі шектеулі балаларға көрсетілетін арнайы психологиялық көмектің түрлері:

**Педагогикалық үлгі** - онда ата-аналарға балаларын тәрбиелеуге көмек көрсету қарастырылған (педагог кеңесші ата-анамен бірге отырып, туындаған мәселеге талдау жасайды және оны өзгерту үшін шаралар бағдарламасын құрады).

**Анықтаушылық үлгі** ~ анықтаудың нысаны ретінде дамуы артқа қалған мінез-құлқында ауытқуы бар, оқуда қиындық тудыратын балалар қарастырылады, анықтау үрдісі кешенді болады, және де бұл үлгі қазіргі уақытта кеңінен қолданылады.

**Әлеуметтік үлгі** - бұл үлгі баланың дамуында бұзылыстары бар отбасыларға кеңес беру барысында қолданылады. Мұндай отбасылар өзара қалалық-әлеуметтік орындарда (орталықтар, кабинеттер) жиналып, ақпараттармен бөліседі, отбасылық клубтар және т.б. құрады,

**Медициналық үлгі** - бұл даму бұзылыстар бар балалардың денсаулықтарын жақсартуға, түзетуге, емдеуге сондай-ақ, ауру бапасы бар отбасы мүшелерінің психологиялық бейімделуіне бағытталған мамандардың жәрдем көрсету жұмыстары.

**Психологиялық үлгі** - бұл дамуында ауытқуы бар балаға қатысты әрекет түрлері, танымдық үрдістерін

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

калыптастыру ерекшеліктеріне талдау жасауға негізделеді. Оған психологиялық эсер ету үшін адекватты әдістер тандалады, демек жан- жақты психологиялық көмек көрсетіледі.

Баланың ересектермен қарым-қатынаста міндетті түрде бала қызығушылығы, олардың даму деңгейі, жас ерекшеліктері және түзету жұмыстарының көмегімен ұйымдастырылады. Заттық-дамытушы құрап- дар балаларға таныс, жасына сай, өздігінен қайталауға мүмкін болу қажет. Олармен білім беру мен тәрбиелеудің тәсілдерін білетін тәжірибелі арнайы мамандар жұмыс жасауы керек. Бұл жұмыстарға ата- аналарды қатыстырыу сонымен қатар, баланың өзін де құрбы- құрдастарымен қарым-қатынасқа түсуге, ұжымдық, топтық жұмыстарға қызығушылықтарын арттыру қажет.

**Арнайы мектепке дейінгі тәрбиелеудің** басты мақсаты - баланың дамуына барлық жағдайды жасау және дамуында бұзылыстары бар балалардың потенциалды мүмкіндіктерін ескеру мен ерте қоғамдандыру.

Жүйелі түрде психологиялық-медициналық-педагогикалық көмек дамуында ауытқуы бар мектепке дейінгі балаларға білім беру жүйесімен, денсаулық сақтау және түрлі әлеуметтік ұйымдасқан мекемелер- мен іске асырылады. Арнайы психологиялық-педагогикалық эсерлер неғұрлым ерте басталса, соғұрлым орын толтыру процесі жақсы дамиды. Дамудың мектепке дейінгі жастағы кезеңіндегі коррекциялық жұмыс - балалардың жалпы дамуына эсер етеді.

Білім беру жүйесінде, алдымен мектепке дейінгі білім беру мекемелері және «бастауыш мектеп-бала- бақша» мекемелерінің топтастырылуы:

- **орнын толықтырушы**, дамуында ауытқуы бар бапаларға арналған;
- **біріктірілген**, жеке топтардан құрылған (сыныптан) калыпты балалар және толықтырушы топтарға арналған;
- **жаты дамытушы**, интеграциялық жағдайда, яғни калыпты дамыған балалар және түзетуді қажет ететін балалар біріктірілген топтарға арналған.

Мектепке дейінгі отбасында тәрбиеленуші балалар, түрлі себептерге байланысты, мектепке дейінгі білім беру мекемелеріне бармай қалатын жағдайлар кездеседі, олар **қысқа уақыттың топтарда** орнын толықтырушы және **біріктірілген мекемелерде**, сонымен қатар **мектепке дейінгі арнайы топтарда** білім алуға мүмкіндіктері бар. Бұндай топтарда сабақ жеке түрде ұйымдастырылады немесе 2-3 баладан, ата- аналарымен бірге топтастырылып өткізіледі. Тапсырмалар психо-педагогикалық көмек көрсету, ата- аналарға кеңес беру, әлеуметтік бейімдеуге негізделіп беріледі.

Келесі қарастырылатын психологиялық-педагогикалық және медициналық-әлеуметтік көмекті қажет етуші балаларға білім беру мекемелері. Оның құрамына: диагностикалық және кеңес беруші орталықтар, психологиялық-педагогикалық және медициналық-әлеуметтік жәрдем беру орталықтары, психология- лық-педагогикалық реабилитациялау мен түзету орталықтары, дәрігерлік көмек беру мекемелері, арнайы білім беру мекемелері т.б. Аталған мекемелердің жұмыс жасау бағыттары:

- психофизикалық дамуы деңгейінің және іс-әрекетіндегі бұзылыстарды анықтау;
- мүмкіндіктерін және денсаулығын ескере отырып оқыту;
- түзету-дамытушылық және орнын толықтырушы білім беру;
- психологиялық түзету және психопрофилактикалық жұмыс жүргізу;
- емдік-сауықтыру іс-шаралар өткізу;

Ұзақ емдеуді қажет ететін балаларға **сауықтырушы білім беру санатори мекемелерінің түрлері** бар. 5- 6 жастағы дамуында ауытқуы бар арнайы мектепке дейінгі мекемелерде тәрбиеленбейтін балаларға арналған арнайы **мектеп және мектеп-интернаттар** жұмыс жасайды.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған мекемелердің бірі - **цосыміма білім апу мекемелері**, бұл жерде басты мәселе ауру баланы қоғамнан аз мөлшерде шектеу және түрлі әрекеттерге қатыстыру мен шығар- машылық жағынан дамыту.

Бала үшін мектеп жасына дейінгі кезең өте маңызды. Себебі, мүмкіндігі шектеулі балаларға уақытын- да түзету шаралары ұйымдастырылса, онда бала компенсациялық толыққанды деңгейде білім алуға қабілетті болып, ауыр бір қатердің алдын-алуы мүмкін.

1. *Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М., 1995.*
2. *Сорокин В. М. Специальная психология - СПб., 2003.*
3. *Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. - Алматы, 2001.*
4. *Специальная педагогика. Под ред. НМ. Назаровой - М.: «Академия», 2006.*
5. *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка Под ред. Л.М. Шипициной. - М.: Владос, 2004.*
6. *mirrabot.com/./work 5454.htm.*

Резюме

В статье рассматриваются вопросы организации социально-психологической помощи детям с ограниченными возможностями дошкольного возраста.

Summary

In the article considered of question organization socio-psychological psychological help for children with disabilities opportunities preschool ages.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

*А.А. Байтурсынова - к.п.н., ст. преподаватель, кафедра специальной педагогики, КазНПУ им. Абая*

Педагогическая деятельность - одна из сложных и многоаспектных видов деятельности человека. В специальном образовании педагогическая деятельность предусматривает наличие следующих подходов: формирующего (традиционного) и развивающего (гуманистического). Традиционно деятельность педагога включает процессы: обучения, воспитания, развития и формирования. Деятельность педагога в специальном образовании нельзя рассматривать без сущностной характеристики как «коррекционная работа», наличие которой делает возможным обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями [1].

В настоящее время современные тенденции в системе специального и общего образования предполагают расширение границ содержания педагогической деятельности учителя-дефектолога.

Рассмотрим, как меняется деятельность специального педагога с развитием специального и инклюзивного образования.

Ранее в исследованиях, мы говорили о том, что, для эффективного и полного включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс необходимо обеспечить организационно-педагогические условия, соответствующие особым образовательным нуждам детей и механизм, обеспечивающий равенство возможностей получения образования путем комплексной социальной поддержки всех категорий детей с ограниченными возможностями и их семьи [2].

Среди организационно-педагогических условий включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы рассмотрим обеспечения кадровыми ресурсами.

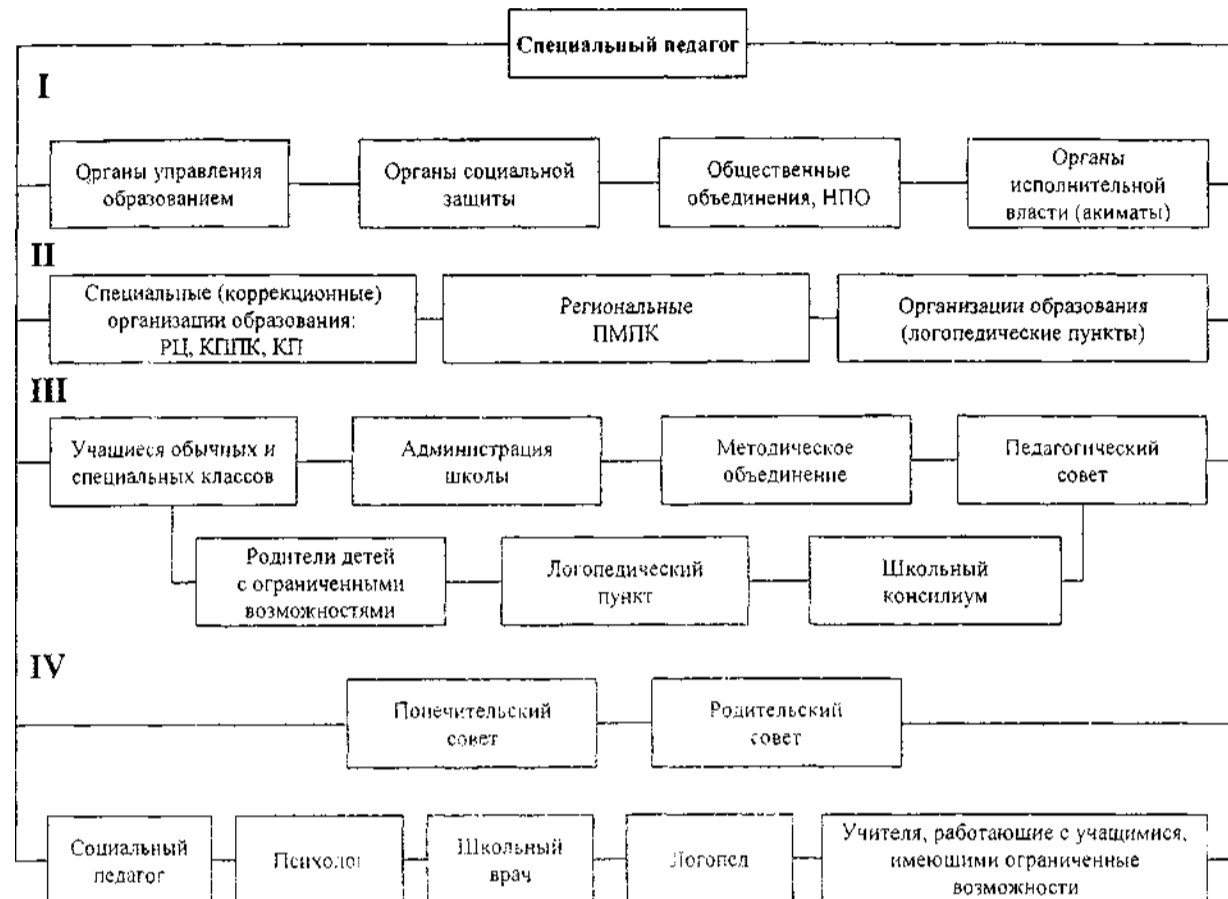
Кадровое обеспечение включает:

- 1) подготовленных для работы с учащимися, имеющими ограниченные возможности учителей общеобразовательных школ на всех уровнях образования (начальное, основное среднее, общее среднее);
- 2) учителей-дефектологов, подготовленных для оказания коррекционно-педагогической поддержки учащимся с ограниченными возможностями, а также консультативной помощи всем участникам образовательного процесса, координирующего процесс создания специальных образовательных условий;
- 3) школьных социальных педагогов, психологов, подготовленных для оказания психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной школы.

Деятельность учителей-дефектологов в условиях общеобразовательной школы регламентируется Методическими рекомендациями по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями, утвержденными Приказом МОН РК №4-02-4/450 от 16.03.2009 г.

Поддержку учителям массовой школы оказывают дефектолог-координатор, находящийся в штате школы или педагогические работники специальных организаций образования (реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции, специальные дошкольные организации, специальные общеобразовательные организации), а также специалисты различных учреждений (психологи, эрго и окупейшенал терапевты, социальные работники и др.).

На рисунке 1 нами представлена схема взаимодействий специального педагога в процессе включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.



Как видно на рисунке объектом профессиональной деятельности специального педагога становится сфера взаимодействий и взаимоотношений между специалистами, для реализации задач специального коррекционно-педагогического сопровождения процесса включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. В результате деятельности образуются индивидуальные сети взаимодействия между специалистами. Специальный педагог выполняет следующие функции: *посредническую, координирующую, организующую, исполнительскую а также непосредственно сам реализует образовательные и коррекционно-развивающие программы.*

*Посредническая функция* заключается в установлении связей и контактов с представителями акиматов (соответствующих отделов, курирующих образование, социальную защиту), управлениями образования, неправительственными организациями, общественными объединениями, а также со специалистами - психологами, социальными педагогами, логопедами, врачами. Для этого необходимы налаженные связи с различными службами микрорайона, района, города, учреждениями и общественными объединениями, хорошее знание структур и круга обязанностей административных органов их местонахождение и телефоны.

При реализации инклюзивного образования необходимо обеспечение межведомственного взаимодействия специалистов, что реализуется через *координирующую функцию учителя-дефектолога.*

*Исполнительская функция* специального педагога заключается в разработке и реализации образовательных и коррекционно-развивающих программ, проведении коррекционных занятий.

*Организирующая функция* вменяет в обязанности специального педагога разработку мероприятий и контроль за обеспечением образовательного и коррекционно-развивающих процессов адаптированными программами, специальными учебниками и вспомогательными техническими средствами.

В данной схеме взаимодействия выделим уровни, на каждом из которых выстраиваются своя система отношений между специалистами и представителями структур и тип взаимосвязи (прямой или косвенный; формальный или неформальный; функциональный или содержательный; преднамеренный или непреднамеренный):

1- й уровень - взаимодействие специального педагога с представителями структур органов исполнительной власти (управления образования, местные исполнительские органы, органы социальной защиты);

2- й уровень - взаимодействие специального педагога с представителями с организациями образования, здравоохранения и социальной защиты (специальные организации образования, центры дневного

пребывания детей, сурдологические центры, центры обеспечения техническими средствами, отделы социального обеспечения, центры слухопротезирования и др.);

3-й уровень - взаимодействие специального педагога с детьми, имеющими ограниченные возможности и их родителями как заказчиками образовательных услуг, а также администрацией организации образования, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями и службами в ее структуре организации образования (педагогический совет, методические объединения, школьный медико-психолого-педагогический консилиум, логопедический пункт);

4-й уровень - взаимодействие специального педагога со специалистами в штате организации образования (социальный педагог, психолог, школьный врач, логопед, учителя классов интегрированного обучения, специальных классов, учителя-предметники), либо из внешней специальной (коррекционной) организации образования.

Реализация взаимодействия по уровням позволит устранить диспропорции в оказании комплексной помощи детям с ограниченными возможностями, начиная с выявления нарушений в развитии, определения особых потребностей и отступления ребенка с ограниченными возможностями в организации образования, здравоохранения и социальной защиты. Отметим, что правильно организованная система взаимодействий специального педагога позволит реализовать на практике системный подход включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс.

Здесь в системе научного знания специальное образование вступает в междисциплинарные контакты с социологией, социальной педагогией, педагогической, социальной и специальной психологией, основами медицинских знаний и др.

Все это многообразие знаний специальное образование интегрирует в единую теорию и практику коррекционно-педагогической работы, оказываемой при традиционном обучении и воспитании, а также специальном психолого-педагогическом сопровождении в инклюзивном образовании.

Исходя из того, что специальная педагогика как наука связана с комплексом других наук, то по своей структуре деятельность дефектолога при сопровождении и коррекционно-педагогической поддержке является универсальным видом деятельности, выходящим за рамки обычной работы учителя в школе.

Детям с ограниченными возможностями, обучающимся в общеобразовательных школах должно быть обеспечено специальное психолого-педагогическое сопровождение, которое может быть внутренним и внешним. Содержание и порядок деятельности специалистов в режиме сопровождения регламентируется методическими рекомендациями психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями (Приказ МОН РК №524 от 12.12.2011 г.).

Внутреннее сопровождение осуществляется специалистами, находящимися в штате организации образования, основная роль возлагается на школьный медико-психолого-педагогический консилиум. Деятельность консилиума регламентируется Уставом и методическими рекомендациями по организации консилиума. В состав школьного медико-психолого-педагогического консилиума по приказу директора школы вводится дефектолог (специальный педагог), психолог, школьный врач, логопед, учитель класса. Специалисты школьного консилиума осуществляют динамическое наблюдение за процессом интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями. Обсуждение результатов проводится на совещаниях-консилиумах не реже 1 раза в учебную четверть, на основе которого вносится корректировка в образовательную и индивидуальную программу и Программу коррекционно-развивающего обучения.

Внешнее сопровождение осуществляется специалистами специальных (коррекционных) организаций образования, РЦ, КППГОС, также специалистами медицинских учреждений на договорной основе.

Отметим, что психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями предполагает участие социального педагога. Социальный педагог принимает меры по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывает им социальную помощь, осуществляет связь с семьей, а также органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их жильем, пособиями и пенсиями. Уполномоченные органы, осуществляющие назначение адресной социальной помощи, предоставляют в органы управления образованием списки детей из семей, обладающих правом на получение государственной адресной социальной помощи.

Медицинское обслуживание учащихся, имеющих ограниченные возможности в развитии, обеспечивается штатным или специально закрепленными органами здравоохранения за организацией инклюзивного образования медицинским персоналом, который наряду с администрацией и педагогическим персоналом несет ответственность за здоровье и физическое развитие обучающихся, проведение лечебно-профилактических, оздоровительных мероприятий, соблюдение санитарно-гигиенических норм, режима и качества питания учащихся.

Изучение нами особенностей включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс показало актуальность услуг психолога, что должно служить обоснованием для введения в штаты общеобразовательных, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями ставки специального психолога.

Высокая квалификация учителей - дефектологов сопоставляется с квалифицированными знаниями о педагогической деятельности в целом и системой знаний об особенностях специального обучения и воспитания, коррекции и развитии, адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями.

По мнению О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой реабилитация средствами образования имеет свою специфику, так как должна обеспечить с учетом того, что речь идет о растущем организме, развитие всех систем и функций, предупредить задержку в росте и развитии ребенка [19]. Среди различных видов реабилитации, для детей с ограниченными возможностями значимой будет психолого-педагогическая. Психолого-педагогический аспект реабилитации имеет своей целью воспитание, обучение и развитие ребенка для подготовки к жизни в обществе, в семье и к профессиональной деятельности. Для каждой категории детей с ограниченными возможностями содержание психолого-педагогической реабилитации свое и предполагает расширение границ традиционной педагогической деятельности.

На уровне подготовки кадров специалистов для системы специального образования - это принципиальное изменение профиля профессиональной подготовки учителя, то есть обеспечение подготовки специалиста по диагностике и преодолению «социального вывиха», коррекции развития ребенка, восстановлению нарушенных связей в разных областях развития [Егорова].

Далее важно подчеркнуть роль семейного воспитания и работы дефектолога с семьей для эффективного инклюзивного образования. Первичные пробелы возникают с момента выявления нарушения в развитии у ребенка, большинство родителей оказываются в стрессовой ситуации. Исследования Ткачевой и др. [123, 124] показывают, что на социальном, психологическом, соматическом уровнях семьи переживают и принимают или не принимают ребенка с ограниченными возможностями в развитии.

Специальный педагог должен уметь оказывать квалифицированную консультацию и помощь семье, оказавшейся в сложной жизненной ситуации.

Здесь же возникает необходимость подготовки программ повышения психолого-педагогической культуры родителей, их просвещения в виде семинаров, круглых столов, а также привлечение их непосредственно в коррекционно-развивающую работу и обучение этим навыкам будущих дефектологов.

При изучении курсов психологии, специальной психологии и психолого-педагогической диагностики необходимо формировать навыки консультативной работы специального педагога, давать знания о профессиональной этике и деонтологии. Образовательные программы профессиональной подготовки, переподготовки должны быть ориентированы на содержание педагогической деятельности учителей-дефектологов с учетом перемен происходящих в системе общего и специального образования.

Таким образом, для современного специального образования детей с ограниченными возможностями необходима профессиональная деятельность, основанная на системном междисциплинарном подходе к оценке образовательных потребностей, создании специальных образовательных условий, организации обучения, воспитания, коррекции, реабилитации, социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями.

1. *Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528 с.*
2. *Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы / дисс. насоиск. Канд. пед. наук. - Алматы, 2010.*

Түйін

Мақалада педагог-дефектологтардың кәсіби іс-әрекетінің негізгі бағыттары қарастырылады.

Summary

In article the main directions of professional activities of teachers-defectologists are considered.

## **МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОБ**

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

Г. Ахметова - *магистрант 2 курса,*  
*Научный руководитель*. Г.М. Коржова - *к.п.н., проф.*

Проблема формирования навыков словесного общения детей с кохлеарной имплантацией (КИ) является крайне актуальной в связи с внедрением инклюзивного образования в Республике Казахстан, так как успешное обучение в общеобразовательной школе возможно лишь при условии достаточного развития познавательной, слухоречевой и коммуникативной деятельности. Процесс общения выступает одним из важнейших условий социализации детей в массовой среде.

В условиях обучения в общеобразовательной школе ребенку с нарушенным слухом чрезвычайно важно скорейшим образом адаптироваться в коллективе своих слышащих сверстников, наладить общение, научиться правильно проявлять товарищеские чувства, обмениваться знаниями, быть понятым и понимать окружающих. Ведь не зря еще в прошлом веке Л.С. Выготский отмечал «... Умение общаться весьма важная сторона личностного развития, становление коммуникативной компетенции, важная сфера самостоятельной активности, саморазвития...; развитие ребенка происходит в форме присвоения общественно-исторического опыта человечества на основе общения, которое выполняет функции развития, познания, воспитания, обучения» [1].

Ведущим средством формирования коммуникативных навыков выступает диалогическая речь, а культура диалога в свою очередь предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения и поведения в социуме, основанных на этике и нравственных ценностях, особо значимых в современных условиях развития человечества.

Психолингвистический анализ диалогической речи позволяет выделить взаимосвязанные и взаимодополняющие задачи, способствующие ее овладению:

- содействовать развитию умений понимать разнообразные инициативные обращения (сообщения, вопросы, побуждения) и реагировать на них в соответствии с функциональной задачей общения (выражать в социально принятых формах отношение к полученной информации, отвечать на вопросы в соответствии с установленными правилами поведения);
- учить вступать в речевое общение различными способами: сообщать о своих впечатлениях, переживаниях и т.п.; задавать вопросы; побуждать партнера по общению к совместной деятельности, действию и пр.;
- формировать умения целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами;
- развивать умения следовать правилам ведения диалога (соблюдать очередность в разговоре; поддерживать общую тему разговора, не отвлекаться от нее; проявлять уважение и внимание к собеседнику, слушая, смотреть ему в глаза или в лицо; говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном; использовать литературную лексику; быть вежливым) [2].

Основной задачей является развитие у ребенка с КИ потребности в общении и ориентировки в различных коммуникативных ситуациях. Для ее реализации особое значение имеет создание коммуникативного пространства (включающее постоянную речевую среду и рационально организованную коррекционную поддержку), новизна и занимательность дидактического материала, разнообразие методов, приемов и форм работы, включение родителей детей с КИ в коррекционный процесс.

Смена форм организации обучения и воспитания является одним из важных приемов активизации коммуникативной деятельности, т.к. помимо занятий в традиционном понимании, целесообразно создавать благоприятные условия, способствующие мотивации детей с КИ к общению - в естественных и свободных условиях: во время досуга, режимных моментов, бытовых ситуациях.

Коррекционная работа включает следующие направления:

- развитие вербальных и невербальных средств общения и умения применять данные средства в различных ситуациях общения;
- развитие диалогической речи как основной формы общения.

Необоснованным является представление о диалоге как о вопросно-ответной форме речи, что приво-



дит к обеднению содержания работы по развитию у детей диалогической речи: наблюдения показывают, что детей учат лишь отвечать на вопросы и задавать их, а другим видам диалогических реплик (сообщению, побуждению и реакциям на них) внимания не уделяется, хотя без них не может быть полноценного диалога. Исследования лингвистов указывают, что, не освоив разнообразия диалогических реплик, ребенок не может усвоить и разнообразия их функций.

В содержание коррекционной работы, на наш взгляд, должны быть включены игры с диалогическим содержанием, литературные произведения для игр-инсценировок, подобранные таким образом, чтобы научить детей с КИ диалогическим репликам по выполняемым функциям, научить говорить в диалоге по очереди, придерживаться темы разговора и другим правилам ведения диалога и речевому этикету. Моделирование различных проблемных и игровых ситуаций, возникающих в процессе коммуникативной деятельности, выполнение ролей в процессе диалогического общения способствует выработке коммуникативных навыков, а также служит психологическим приемом, подготавливающим к практическим и речевым действиям, которые реализуются в конкретной ситуации взаимодействия, что способствует обогащению социального опыта, речевой и познавательной активности, активизации процесса коммуникации в целом, формированию более высоких уровней общения детей с КИ с окружающими.

Основная цель работы по развитию диалогической речи - **научить детей с КИ пользоваться диалогом как формой словесного общения**. Для этого, ребенок должен сначала овладеть его функциональными единицами во всем их многообразии, а также правилами ведения диалога - как речевыми, так и социальными. Учитывая двухсторонний характер речевой деятельности, выделяется два аспекта этого процесса: во-первых, ребенок учится принимать (воспринимать) разные функциональные единицы диалога, реагировать на выполнение (невыполнение) партнером по общению правил поведения в диалоге, а во-вторых, учится пользоваться разными диалогическими репликами для вступления или поддержания разговора и следовать правилам диалога. Задача педагога в том, чтобы помочь детям с нарушенным слухом усвоить это как можно быстрее.

Содержание задач по развитию диалогической речи условно представлено в виде трех блоков:

- **первый блок** - это комплекс задач, предполагающих усвоение детьми диалогического единства «вопрос-ответ» и соответствующих этой паре реплик форм поведения;
- **второй блок** посвящен диалогическому единству «сообщение - реакция на сообщение» и правилам, связанным с употреблением этого вида реплик;
- **третий блок** включает задачи обучения детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение - реакция на побуждение».

На первом этапе использования игр и игровых приемов дети занимаются чтением и заучиванием литературных диалогов (стихотворения, шутки, потешки) и передают их в инсценировке. К примеру, при чтении по ролям усваиваются разные формы реплик из диалогической пары **побуждение - реакция на побуждение**, дети учатся добродушно реагировать на побуждения, осваивают вежливые формы побуждений:

*Ножки, ножки, где вы были? - За грибами в лес ходили.*

*Что вы, ручки, работали? - Мы грибочки собирали.*

*А вы, глазки, помогли? - Мы искали и смотрели, все пенечки оглядели.*

- *Комары, комары! Вы уж будьте так добры, Не кусайте вы меня столько раз средь бела дня.*

- *Мы и так к тебе добры, но на то мы комары. А кусаем мы тебя хоть до крови, но любя.*

- *Маленькая девочка, скажи, где ты была?*

- *Была у старой бабушки на том конце села*

- *Что ты пипа у бабушки?*

- *Пила с вареньем чай.*

- *Что ты сказала бабушке?*

- *«Спасибо» и «прощай».*

С помощью диалогического единства **вопрос-ответ**, представленного в потешках:

**Зачем?**

- *Для чего нужны нам уши? - Для того, чтоб сказки слушать.*

- *А глаза? - Смотреть картинки.*

- *Руки? - Надевать ботинки.*

- *Ноги? - Чтоб в футбол играть.*

- *А язык? - Чтоб не болтать.*

**На втором этапе** задания усложняются. Здесь используются игры, в которых дети оперируют не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивны- \_\_\_\_\_)

ми). Такие виды театральных игр, как пересказ по ролям, инсценировка прозаических литературных произведений и режиссерские игры по мотивам произведений, используются для постепенного перевода детей от использования готовых реплик к построению своих собственных.

Каждое диалогическое единство отрабатывается отдельно. Для этого вначале подбираются произведения с преобладанием какой-либо одной диалогической пары. Далее подбираются произведения, где разные диалогические пары переплетаются (к примеру, народные сказки), т.к. они наиболее доступны детям и им очень нравится участвовать в играх-инсценировках.

Актуальным на сегодняшний день является обучение детей с КИ вести диалог по телефону. Для этого используются игры с телефоном, в которых демонстрируются различные ситуации, связанные с телефонными переговорами: звонок другу, звонок маме (бабушке), звонок в магазин, поликлинику и т.д. Обыгрывая ситуации, дети знакомятся с этикетом телефонного разговора, с традиционными речевыми фразами, причем все приобретенные умения могут отлично закрепляться на практике в жизни: производить ежедневные звонки под руководством родителей.

Словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации, творческие виды игр (театральные и режиссерские игры по придуманным сюжетам) побуждают детей к самостоятельному построению диалогических реплик и закреплению умений детей правильно задавать вопросы и отвечать на них (йфы «Да и нет», «Вопросы с подсказкой», «Запрещенные слова», «Смешинка», «Ты мне - я тебе» и т.д.). Участие в подобных играх требует от детей с КИ усилия мысли, памяти, активизации знаний о предметах, природе, родном городе и т.п. Например, игра «Да и нет» побуждает к построению вопросов в определенной логической последовательности, задается цепочка вопросов, чтобы, получая ответ лишь «да» и «нет», дети смогли догадаться, какой предмет, животное или растение «спрятано» в волшебном сундучке. Точность вопросов зависит от ясности представлений ребенка о предметах или животных, об их классификационных признаках.

Совместное проигрывание и моделирование различных ситуаций общения первоначально должно проходить при участии педагога, который показывает речевой образец, сопровождает эмоционально-выразительной речью (мимика, жестами, голосом), следит за точным его воспроизведением. Это позволяет максимально сформировать навыки коммуникативного общения в разных ситуациях: со сверстниками, взрослыми и другими окружающими людьми.

Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков, осуществляется в процессе овладения детьми с КИ структурной деятельностью общения. Моделирование разных форм общения, создание специальных условий для включения детей с КИ в коммуникативную деятельность, поднимают на более качественный уровень их речевое общение.

Занятия должны начинаться с того уровня общения, которое ребенок достиг. Исследование исходного уровня развития коммуникативных навыков младших школьников с КИ (в момент поступления в инклюзивную школу) свидетельствует о том, что большинство из них находилось на уровне ситуативно-деловой формы общения, таким образом, работа начинается с игр с правилами, подвижных игр. К примеру, используя игры о животных, мы обучаем учащихся характеру движения животных, работаем над координацией речи и движений. Создавая условия для организации деятельности, мы подводим детей к потребности сотрудничеству с взрослым.

В процессе обучения учащихся внеситуативно-познавательной форме общения, поощряется любая познавательная инициативность детей, любые проявления их любознательности, необходимо хвалить детей за интересные вопросы и обязательно отвечать на них. Подбор нескольких познавательных тем, интересных детям позволяет быть равноправным участником взаимодействия, беседы (например «Как готовится хлеб?», «Что из чего сделано?» и др.).

Особое место среди игр принадлежит играм-инсценировкам, играм-драматизациям, участие в которых открывает возможности ребенку с КИ проявить активность, самостоятельность и, несомненно, творческие способности.

В процессе обучения для развития внеситуативно-личностной формы общения используются инсценировки, драматизации отрывков литературных произведений (небольшие рассказы, сказки); моделирование этически значимых ситуаций; составление рассказов по серии сюжетных картинок, имеющих нравственный смысл; беседы о поступках людей (о доброте и зле, о жадности и щедрости, о корысти); чтение и обсуждение книг.

Заключительным этапом является работа по активизации полученных навыков в повседневной жизни, чему способствует вступление в диалог и участие в нем с окружающими во время учебного и вне-учебного времени, встречи с людьми и участие в различных ситуациях общения (поход в магазин, больницу,

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

аптеку, кафе, кино, на почту, базар, знакомство с новым собеседником, визит в гости и т.п.) под контролем родителей и взрослых, а также проведение разнообразных игр, участие в школьных мероприятиях и режимных моментах. У детей закрепляются не только навыки коллективного общения, но и выступления перед аудиторией, обогащение словарного запаса, всесторонне совершенствуется речь, а также полноценно реализуются процесс социализации.

Таким образом, коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков у детей с КИ, обучающихся в условиях инклюзивной школы должна строиться в условиях непрерывного и специально созданного коммуникативного пространства.

1. *Выготский Л. С. История развития высших психических функций: Собр. соч. в 6-ти т. Т. 3 / Выготский Л.С.- М., 1983.-265 с.*
2. *Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. - М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008.-136 с.*
3. *Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. - М.: Мозаика-Синтез, 2002.*
4. *Якубинский Л.П. О диалогической речи //Русская речь/ Под ред. Л.В. Щербы. - СПб.: Русский язык, 1923.*
5. *Придумай слово: Речевые игры и игровые упражнения для дошкольников / Под ред. О.С. Ушаковой. - М.: Просвещение, 1997.*

Түйін

Бұл мақалада инклюзивті мектеп жағдайында оқитын кохлеарлы импланттары бар балалардың коммуникативтік дағдыларын қалыптастыру бойынша жүргізілетін түзету жұмысының мазмұны қарастырылады.

Summary

This article describes the content of remedial work to build communication skills in children with cochlear implants enrolled in inclusive school.

#### КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУІС-ӘРЕКЕТІН ДАМУДЫҢ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗІ

Л.А. Бутабаева - *оқытушы, магистр, Арнайы педагогика кафедрасы*

Ешқандай нашар естітін немесе естімейтін бала өздерінің есту сезімталдығы бойынша, бастапқы кезеңдегі кохлеарлы имплантталған балаға ұқсамайды. Сол себептен де, көптеген сурдопедагогтарға КИ балалармен жұмыс істеудің ерекшелігі мен мәселелерін бастапқы кезде түсіну өте қиын. Туғаннан естімейтін кішкентай бала, дәл сенсорлы алалияның (дәлірек айтсақ, сенсомоторлы) үлгісі болып көрінеді. Бастапқы кезде бала бәрін естиді, бірақ көбіне назар аудармайды. Ол сабақ кезінде сыбырлап айтқанды естігенде «шарикті қорпшаға сал» деген тапсырманы оңай орындап шығады, ал сабақтан тыс уақытта артынан атын атап айқайлағанда, назар аудармайды. Кохлеарлы имплантталған бала барлық дыбыстар мен сөздерді естиді, бірақ олардың қай затқа қатысты екенін білмейді, сөзді түсінбейді, бірақ қайталайды. Сондай-ақ, екі жастан асып кеткен балаға имплантация жасалғанда олардың ұзақ уақыт есте сақтаулары нашар екені анықталған. Бала сабақ кезінде жаңа сөзді тез ұғып алады, кейін ол сол сөзді тек қайталайды, сәйкес келетін суретті немесе затты көрсете алмайды және өзінің сөйлеуінде қолданбайды. Бұдан мынадай қортынды жасауға болады: КИ бала дыбыстар мен сөздерді дыбыстық сигнал ретінде есту арқылы тез талдайды, ал сөздерді лингвистикалық сигнал ретінде талдау үрдісі баяу қалыптасады. Сонымен қатар, сөздердің есту бейнесі мен оның мағынасы арасындағы байланыстың қалыптасуы да осыған жатады. Яғни бас ми қабығының есту орталықтарының дамуының және осы орталықтардың көру және қозғалыс орталықтарымен байланысы қалыптасуының бұзылғанын көрсетеді [1]. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамыту жұмысы жүйелі жүргізілуі керек. Осыған байланысты, мақаланың мақсаты - кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамыту жұмысының кезектілігін ашып көрсету болып отыр.

Есту қабілеті зақымдалған бала алғашқы 12-18 ай бойы естімеген, нәтижесінде есту орталықтары дамымаған. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, дәл осы кезеңде ми қабығының түрлі орталықтары арасында анатомиялық (нейрондық деңгейде) және функционалдық байланыстар қалыптасады. Көру және есту бейнелері арасындағы байланыстар да қалыптасады. Есту орталықтарына дыбыстық сигналдардың, керу орталықтарына көру сигналдарының бір уақытта келуі арқылы жүзеге асады. Бала сылдырмақ-тың дыбысын естиді, оны көреді және қолымен ұстайды, дауысын шығарып, өзі сылдырлатады. Бапа сылдырмақын дауысын көру арқылы алған бейнелерін тактильді сезімдерімен байланыстырады. Ал

кейін, бала сылдырмақты көрмей-ақ, оның даусын естігенде, сылдырмақ екенін біліп, іздейді. Тапқан соң, қолына алып, өзі сылдырлатады. Міне, осылай балада заттаң күрделі полимодальды (есту-көру-тактиль-ді) бейнесі қалыптасып, өмір бойына есінде сақталады [2].

Ал енді, біз сылдырмақтың сылдырын естідік делік. Бірден жадымызда сылдырмақтың бейнесі келеді, тіпті оның жұмыр пластмассасын да сеземіз, оның сылдырлағандағы қозғалысын, вибрациясын сеземіз. Сондай-ақ, ойымызға «сылдырмақ» сөзі келеді. Осының бәрі, мидың әртүрлі орталықтары арасындағы байланыстың арқасында болады, есту, көру және сенсомоторлы ақпараттар өңделеді.

Сөзбен де дәл осылай жүреді. Анасы баласына ойыншық күшікті бере отырып, «аф-аф» деп атайды. Ойыншықтың көру - тактильді бейнесіне, оның белгісі - сөз қосылады, оны бала есту арқылы есте сақтап қалады, кейін анасының артикуляциясына қарап, еліктеп өзі сол сөзді айтады. Басында баланың айтқаны ересектің сөзіне мүлде ұқсамайды. Бірақ, кейін көп қайталағанның арқасында артикуляциясы нақтылана отырып, естіген сөзіне ұқсатып айтады. Осы кезде баланың миында есту-сөйлеу және сөйлеу - қозғалыс орталықтары арасында байланыс қалыптасады.

Сөздердің бейнесін қалыптастырумен жұмыс жасау педагогикалық процесте ең маңызды болып табылады. Ол жеке жұмыс болып табылмайды. Кез келген жағдайда сөздердің бейнесін қалыптастыру процесі жүріп отыру керек. Балалардың бір-біріне қарап сөйлеуінің өзі сөздердің бейнесін қалыптастыру жұмысы болып табылады. Бір-бірінің аттарын атау арқылы олардың естерінде күрдастарының аттары сақталады.

Сөздердің бейнесімен жұмыстың қиындығы оны белгілі бір кезеңде өтуге болмайды, оны оқытудың бағдарламапық міндеті ретінде қарастыруға болмайды. Сөздердің бейнесін қалыптастыру мен дамыту ересектердің қадағалауымен үздіксіз жүріл отыратын біртұтас процес болып табылады. Осы біртұтас процестің бір-бірінен ажырамайтын екі жағы бар: мағынаның пайда болуы және мағынаны қабылдау - осыған бәрі мағынаны білдіру арқылы жүзеге асады. Сөйлеу іс-әрекетін дамыту жұмысының ерекшелігі мағынаны білдіру формасы шығару мен қабылдау кезінде әртүрлі болады, тек естігенін айтып берген кезде ғана бірдей болады. Қалған жағдайдың бәрінде қабылданған сөздердің мағынасын түсіну формасы, қабылданатын сөздің формасынан өзгеше болады. Мысалы, «жасыл доп» сөз тіркесінің мағынасын түсіну үшін балаға өзінің түсінгенін қайталау түрінде емес (дәстүрлі әдістеменде қайталау негізінде жүреді) бейнелеу формасында - жазықтық (сурет, жабыстырма) немесе кеңістіктік (ермексаз, құрастыру, іс-әрекетті көрсету т.б.) көрсете алатындай жағдай жасайды. Жазықтыққа (көбіне сурет арқылы) берілгеннің мағынасын бала құрастыруды, демонстрацияны қолдана отырып, сөздік формада жеткізеді. Тек сөздік формамен шектелуге болмайды, себебі ондай жағдайда ересектер осы сөздің негізінде жатқан түсінікті баланың түсінгенін бақылау қиынға соғады, ал балада сөзді «заттандыру» мүмкіндігі жоғалады. Бұл тек қана белгілі бір сөз таптарына (зат есім, сын есім) қатысты емес. «Заттандыру» нақтырақ айтсақ, етістік-терді жүзеге асыру - қимылды білдіретін сөзді баланың жүзеге асыруы; қасиеттерді жүзеге асыру - адамдардың, жануарлардың жүріс-тұрысын бақылау арқылы, ересектер баланың назарын керекті жерде аударып отыру керек: мысалы, «Міне, Айдос қазір мейірімді, Жанатқа көмектесті». Жұмысты осы бағыт-та жүргізіп отырса, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетінің дамуы еститіндердегідей дамиды деген болжам бар [3].

Туғаннан естімейтін балалар есту аппаратын тағып, 10-12 айында түзету жұмысын жүргізсе де, есту-сөйлеу және сөйлеу-қозғалыс орталықтарының дамуы үшін сезімтал кезеңнің көп бөлігін жоғалтып алады. Демек, осы жасқа дейін қалыпты балаларда ана тілінің фонетико-фонематикалық жүйесі қалыптасып, негізгі есту-сөйлеу-қозғалыс бағдарлауы дамиды [4]. Бала ана тіліне тән дыбыстарды айта бастайды. Сөзді карағанда, баланың тілі бір жастан асқанда ғана шығатын сияқты болып көрінеді. Бірақ, осы кезде баланың миы есту арқылы және қоршаған адамдармен қарым-қатынас нәтижесінде сөйлеуінің дамуына қажетті көп ақпарат жинап дами бастайды. Бұл осы жастағы баланың миының даму ерекшелігімен анықталады.

Баланың - ата анасы, тіпті мамандардың өздері кохлеарлы имплантация жасалғаннан кейін бала сөйлеп кетеді деп ойлайды. Бәрі баланың алғашқы сөздерді айтқанын күтеді. Бірақ, бала сөйлеп және сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасау үшін, әртүрлі сөздерді естіп танығаны жеткіліксіз болады. Ол үшін тағы да бірнеше маңызды жағдайды ескеру қажет.

Біріншіден, қалыпты сөйлегенде дыбыстар тез-тез алмасып, сөздер мен сөйлемдер пайда болады. Осы-тан байланысты бала да дыбыстарды тез-тез айта білуі керек, Бұл икемділік, артикуляция, дауыс шығару мүшелерінің және тыныс жүйесінің жұмысын бағдарлау және басқаруының дамуымен байланысты [5].

Қалыпты балаларда сөйлеу дағдылары 2-4 айында гүлдеу кезінен басталады. Дауыс қатпарларының тербелісі мен тынысты бағдарлау қалыптаса бастағанда, бала ересектің мәнері мен артикуляциясына

еліктей бастайды. 4-6 айында балада былдыр пайда болады (дауыссыз және дауысты дыбыстардың тірке-сі), ал жасқа келгенде алғашқы сөздері пайда болады. Ана тілінің дыбыстарын айтуының қалыптасуы 5-6 жасқа келгенде аяқталады. Қалыпты балаларда сөйлеу кезіндегі артикуляция мен дауыс шығару және тыныс жүйесі жұмысының бағдарын қамтамасыз ететін мидың эртүрлі орталықтарының өзара байланысы, бала өмірінің алғашқы екі жылында қалыптасады [6].

Естімейтін балаларда туа пайда болған қозғалыс реакциясы ретінде гуілдеу мен ерте былдыр пайда болады. Естудің жоқшығынан, былдыр дамымайды, 6-8 айында есту аппаратын 'ғағып, түзету жұмысын жүргізбесе, 1,5 жасында бала мүлде сөйлемейді. Ал егер бала сөйлемесе, мидағы тыныс, дауыс шығару және артикуляция орталықтарының арасындағы байланыстың дамуының сезімтап кезеңі өтіп кетеді, осы мүшелер мен жүйелерді бағдарлап басқару да қалыптаспайды. Сол себептен, имплантацияға дейін естімейтін баланың сөйлеу-қозғалыс және есту-моторлы бағдарлауының дамуына көп көңіл бөлу керек. Баланың сөйлемей қалмауын қадағалау қажет болады. Бала сөйлемей қалса, кейін қалыпты сөйлеуін қалыптастыру өте қиын болады.

Екіншіден, бала өзінің дауысын, тіпті анық сөзі жоқ болса да, гуілін, былдырын қарым-қатынас құралы ретінде қолдану икемділігін қалыптастыру керек.

Үшіншіден, бала сөйлеуі үшін, не айту керек екенін білу керек. Бала көптеген сөздердің мағынасын, оларды қалай өзгертетінін және сөйлемде байланыстыра білуі керек. Бұл баланың жадында енжар (импрессиивті) сөздігі мен грамматика жайлы білімінің жиналуымен байланысты. Егер біз баланы дыбыс-тарды дұрыс айтуға және сөздерді қайталауға үйреіп, бірақ айтып отырған сөзі немесе сөйлемі нені білдіретінін түсінбесе, онда ол бала өз бетімен ешқашан сөйлемейді. Егер бала сөздердің мағынасын білсе, оларды қолданып сөйлем құраса, онда қоршаған адамдармен сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасайды. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамыту жұмысының негізі болып табылады. Осы аталғанды мынадай жағдаймен салыстыруға болады: бізге тілін білмейтін шетелдікпен сөйлесу керек. Біз оның айтқан сөздерін, асықпай айтса, сөйлемдерін де қайталап бере аламыз. Бірақ бірде-бір сөзін түсінбейміз және не жауап берерімізді білмейміз. Ал егер біз оның тілін білсек, онда одан сұрап немесе жауап беріп, сөйлесеміз.

Кохлеарлы имплантталған балалармен жұмысты ұйымдастыру барысында есту және есту-сөйлеуін талдау механизмдерінің қалыптасу деңгейіне көңіл бөлу қажет. Қарапайымнан бастап (дыбыстық сигнал-дарды табу), күрделіге қарай (ашық таңдаудағы сөйлеу тілі мен сөздерді қабылдау) жүргізіледі. Төменде кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамыту жұмысының кезектілігі ұсынылған:

1. **Дыбыстың сигналдың шықпалық табу біліктілігі.** Сондай-ақ эртүрлі дыбыстарға баланың ерікті (шартты - рефлексорлы қозғалыс реакциясы) және еріксіз реакциясын бағалайды. Ол үшін әдеттегі сөздік емес дыбыс шығаратын заттарды: барабан, ысқырық, шикылдақ ойыншық, сылдырмақ және сөздік дыбыстар - «па-па-па», «ш-ш-ш», «с-с-с» қолдану ұсынылады. Кішкентай бапалардың дыбысқа шартты - рефлексорлы қозғалыс реакциясының бар екенін анықтап алу қажет. Егер ол қалыптаспаған болса, онда ата-анасына оны қалыптастыру тапсырылады. Қандай қашықтан да дыбыстарды қабылдайтыны анықталады. Сонымен қатар, өз атына реакция бертіндігін де анықталады. Баланың дыбысқа деген еріксіз реакциясына да назар аудару маңызды орын алады [7]. Шартты рефлекс реакциясы арқылы таныған дыбыстарға балада ешқандай еріксіз реакция болмайды. Бұл дегеніміз бала өзінің бар есту қалдығын пайдаланбайды, қоршаған орта дыбыстары ол үшін маңызды еместігін дәлелдейді. Бұндай жағдай көбіне есту аппаратын тұрақты тақпайтын және қапдық естуін дамыту жұмысын жүйелі өтпеген балаларда байқалады. Баланы тексеру кезінде тапсырманы баланың түсінуі үшін ол тапсырманы бірінші мамасы орындайды, сосын баламен бәрге орындайды. Бұл тапсырмалар бапаның дыбысты табу процессінің қалыптасқандығын анықтап қана қоймай, ол балаға кохлеарлы имплантация жасауға бола ма деген сұрақтың шешімін береді. Егер бала 2-метрден аса қашықтан томен және жоғары жиіліктегі дыбыстарды тануға қабілетті болса, онда ол балаға хирургиялық операция жасамай-ақ, дұрыс ұйымдастырылған коррекциялық көмек көрсету арқылы есту аппаратының көмегімен естіп қабылдауын дамытуға болады.

2. **Дыбыстың сигналдардың акустикалық белгілері бойынша ажырату біліктілігі.** Бұл белгілердің қатарына мыналарды «жай-дауыстап», «біреу-көп», «ұзақ-қысқа» ажырату кіреді. Дыбыстауға сөздік және сөздік емес дыбыстарды қолданады. Осы тапсырманы түсініп орындауы жеңіл болуы бапаға тапсырмаға сәйкес суреттер ұсынылады (мысалы, үлкен немесе кішкентай барабан, бір немесе бірнеше А). Бала керекті суретті таңдау керек немесе сол дыбысқа ұқсатып айтады.

3. **Буынды құрамына сүйеніп, жабық таңдауда сөздерді ажырату біліктілігі.** Эртүрлі буындағы 3 сөзді алады (1, 2,3, буынды сөздер баланың сөздік қорында бар сөздер, мысалы, **үй, мысық, терезе**). Ата-анасынан алдында бапаның қандай сөздер білетінін біліп алу керек. Балаға тапсырманы түсіндіреді:

педагог сөзді атағаннан кейін бала сол сөзге сәйкес суретті көрсетеді. Егер бала 3 сөзден тұратын тапсырманы орындап шықса, онда сөздердің санын 6-ға, 12-ге дейін ұлғайтамыз. Бұл тапсырманы орындау кезінде тек дұрыс аталған сөздердің санын ғана бағаламай, сондай-ақ баланың буынды дұрыс анықтауын да бағалау керек.

4. **Жабьц таңдаудағы сөздерді буындыц құрамына сүйенбей ажырату біліктілігі.** Бұл тапсырма алдыңғы тапсырма сияқты орындалады, тек бұндағы сөздер бір буынды немесе көп буынды болады. Бір буынды сөздерді ажырату өте қиын тапсырма. Сөздер жинағы мынадай болуы мүмкін: «терезе-машина- жапырақ», «мысық-төсек-есік», «ит-үй-лақ». Өте кішкентай балалар үшін дыбыстық еліктеулерді қолдануға болады: «ав-ав, мяу-мяу, пи-пи, хрю-хрю».

5. **Жабьц таңдаудағы сөйлеу тініндегі (сөзтіркестері мен фразаларда) сөздерді ажырату біліктілігі.** Бұл тапсырмаларда өткен тапсырмалар сияқты орындалады, тек сөздік материал ретінде фразалар қолданылады. Фразалар жиынтығы мынадай болуы мүмкін: «үлкен машинаны бер - кішкентай жапырақты бер, үлкен жапырақты бер - кішкентай машинаны бер», «көк машинаны көрсет - қызыл допты көрсет - жасыл орындықты көрсет - қызыл машинаны көрсет». Бұл тест баланың сөйлеу кезіндегі сөздерді ажырата алу білігімен есту арқылы қабылданатын хабарламаны өңдеу білігін бағалауға

6. **Ашыц таңдауда сөздер мен сөйлемдерді буындыц құрамына сүйенбей ажырату біліктілігі.** Бұл тапсырма кезінде балаға есту арқылы түрлі сөздік материал береді - әртүрлі құрамды, көп құрамды, бір құрамды сөздер және сөйлемдер. Көп жағдайда ерте естімей қалған балалар бұл тапсырманы орындай алмайды. ЕА таққан және есту тәжірибесі бар балалар бұл тапсырманы орындай алады, яғни бұл ЕА тағудың қаншалықты маңызды екенін көрсетеді.

Сонымен, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамытудың психофизиологиялық негіздерін қарастыра отырып, берілген мақалада сөйлеу іс-әрекетін тиімді дамыту үшін кохлеарлы имплантталған балаларда заттардың күрделі полимодальды бейнесін қалыптастыра отырып, сөйлеу іс-әрекетін дамыту жұмысының кезектілігі ұсынылды.

1. Королева И.В. Слухоречева реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. - СПб., 2005. - 90 с.
2. Обухова Т.П. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка//Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.П. Носковой. - М., 1993.
3. Бутабаева Л.А. Кохлеарлы имплантталған мектепке дейінгі балалардың сөйлеу іс-әрекетін дамытудың психологиялық ерекшеліктері. Маг. диссертация. - Алматы, 2011.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 528 с.
5. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. - М., 2003.
6. Кобрин Л.М. Особенности организации реабилитационной работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушения слуха. Авт. реферат. - М., 1998.
7. Шматко Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом. Дефектология. - №6.-22-28 с.

#### Резюме

В данной статье рассмотрены вопросы о психофизиологических основах развития речевой деятельности у детей с кохлеарными имплантами.

#### Summary

This article describes about the psychophysiological basis of development of speech activities in children with cochlear implants.

#### НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ

**И.А. Денисова - к.п.н., ст. преп., кафедра педагогики и инклюзивного образования РИПКСО, г. Алматы**

В современной литературе (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, И.В. Прищепова и др.) отмечен тот факт, что в письменных работах детей, имеющих в анамнезе общее недоразвитие речи (ОНР), наблюдается значительное количество орфографических ошибок. Дизорфография снижает качество обучения ребенка с ОНР по целому ряду школьных дисциплин, результатом чего становится недоразвитие мотивации к школьному обучению вообще, нежелание быть активным субъектом учебного процесса. Корни дизорфографии кроются в недостаточной сформированности разнообразных факторов готовности к усвоению грамотного письма.

Процесс формирования устно-речевой, функциональной (психологической) и операциональной готовности к грамотному письму начинается еще в дошкольном возрасте. У дошкольников с нормальным

речевым развитием многие из названных предпосылок формируются спонтанно, самопроизвольно, под влиянием нормальной речевой среды. Этого не происходит с дошкольниками, имеющими в анамнезе ОНР, необходима специально организованная работа. Мнению Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой и др., достаточное развитие навыка звукового анализа является одной из важнейших предпосылок к овладению письмом. И в самом деле, 70%-80% выпускников речевого детского сада успешно овладевают этой операцией (Л.Н. Невская, Н.С. Старжинская и др.). Однако почти половина этих детей, освоив фонетическое письмо, далее начинают испытывать значительные трудности при обучении орфографии. Как показывает эксперимент, проведенный на базе начальных классов специальной школы №9 для детей с тяжелыми нарушениями г Алматы, ни один из 16 выпускников речевых садов не владел умением определять «ошибкоопасные» места в словах. У этих детей в дошкольный период не была сформирована потребность вдумчиво выбирать букву для обозначения неясно слышимого звука. Следовательно, для предупреждения дизорфографии недостаточно владения только навыком звукоанализа. Необходимо научить ребенка ставить и решать элементарную орфографическую задачу.

Бесспорно, в дошкольный период либо в подготовительном классе специальной коррекционной школы эта работа должна проводиться с опорой на *развернутые материализованные действия*. Содержание эксперимента на базе подготовительного класса специальной коррекционной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи заключалось в *формировании звуко-слоговой структуры* как одного из направлений предобучения орфографии. Л.Е. Журова, автор методики по обучению элементарной орфографии, отмечала важность умения выстраивать *особую позиционную модель слова*. Модели такого вида позволяют не только уточнить представления о звуках и закрепить навык фонематического анализа, но и провести опережающее обучение элементарной орфографии. Мы модифицировали методику Л.Е. Журовой, применив ее к детям с ОНР, «усилив» этап предварительной подготовки, особенно работу по развитию *представлений об ударении и ударном слоге как базового элемента ритмической структуры слова*. Эти представления активно формировались в ходе уроков коррекционной ритмики. Дети учились различать на слух, моделировать, а затем воспроизводить сильные и слабые слоги в различных их чередованиях. Усложнение речевого материала шло в соответствии с классификацией слоговых структур - с постепенным усложнением от 1-го класса до 12-го. Правомерность и целесообразность такой работы на уроке логопедической ритмики определяется действующими программами речевых школ (2004). Согласно этим программам, более 30% времени на уроке отводится речеритмическим упражнениям с обязательным определением сильных и слабых слогов и построением ритмического рисунка слова. Традиционно признается значимость таких упражнений в работе по коррекции речи при заикании (Л.З. Андропова, А.И. Богомолова). Но мы, исходя из алгоритма решения орфографической задачи, предложенного Н.Н. Алгазиной, акцентировали внимание на формировании речеритмических представлений у всех детей, участвовавших в эксперименте, - а не только у заикающихся.

По мнению Л.Е. Журовой, у детей дошкольного возраста на интуитивном, предречевом уровне сформирована способность чувствовать ударный звук в слове. Но такая способность оказалась нехарактерной для детей с ОНР, участвовавших в эксперименте. Более, чем у половины детей с речевым недоразвитием момент определения ударного гласного в слове вызывал значительные трудности. Согласно программе эксперимента, наша работа начиналась с определения не ударного звука, а ударного слога. Детям поначалу гораздо проще было ориентироваться не в звуковых, а в слоговых ритмических моделях, ведь именно слог (а не звук) является базовой, естественной, единицей звучащей речи. Причем, работа со слого-ритмическими структурами обязательно сопровождалась музыкальным материалом. Сначала использовались простые мелодии с двудольным музыкальным размером (в ритме марша с первым сильным, акцентным и вторым - слабым - тоном.) Например, «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома П.И. Чайковского. В соответствии с темпоритмом маршевой мелодии, дети скандировано произносили слова хорейского типа - двусложные слова с первым ударным, напр., *ма-ма, Ми-ла, Бо-та...* и отхлопывали их особым образом: ударный слог отмечали звонким хлопком в ладоши, а безударный - слабым хлопком по бедрам. К трехсложным словам с ударением на первый слог (*ма-ми-на, бе-ла-я, си-ня-я*) подбирались вальсовые мелодии с трехдольным размером и сильным первым тоном - первый звонкий хлопок, затем два слабых прикосновения под 2 безударных слога на фоне двух слабых музыкальных долей...

Кроме того, прежде чем приступить к формирующему эксперименту, заключающемуся в обучении построению позиционной модели слова (Л.Е. Журова), нужно было научить детей подбирать родственные слова, ибо, только изменяя слова по формам, образуя слова, близкие по значению, можно проверять безударные гласные и оглушенные согласные анализируемых слов.

После проведения этой предварительной работы мы познакомили детей с понятием сильной и слабой фонем. Это происходило в процессе анализа и сопоставления слогово-ритмических моделей слов. Еще на подготовительном этапе дети безошибочно научились определять ударный (акцентированный, сильный, с хлопком) слог. Было показано, что гласные, составляющие слабый, без звонкого хлопка, слог тоже являются слабыми, а гласные в сильном, ударном слоге - сильные. Таким образом дети усваивали представление о неравнозначности гласных в слове. («Гласные звуки в словах бывают слабыми и сильными»). Дошкольники увидели, что сила или слабость звука зависят, главным образом, *от его позиции* в слове. Некоторые участники эксперимента смогли самостоятельно сделать вывод о том, что к «сильным» гласным звукам относятся четко, громко звучащие ударные фонемы. Педагог дополнил их представления о сильных звуках: в эту группу входят также звуки «у», «ы», в какой бы позиции они ни находились. Естественно, в процессе экспериментального обучения не употреблялась сложная языковая терминология. Проводя анализ каждого слова, дети (при необходимости) могли каждый раз обращаться к модели. Они не только строили звуковые модели слов, используя фишки-кружки, но и обязательно использовали слова «сильный» и «слабый» звуки при анализе этих моделей. Рассмотрим подробно работу по построению звуковой позиционной модели.

Прежде чем решать орфографическую задачу, необходимо научиться ее ставить, то есть дети должны были научиться «видеть» в слове те звуки, которые нужно подвергнуть *орфографическому анализу* ещё до замены фишки буквой. То есть нужна была модель, в которой отражена не линейная последовательность звуков, а позиционная роль каждого звука, характеризующая силу или слабость гласных и согласных фонем. Построение позиционных моделей шло на основе хорошо знакомой детям предметной (линейной) модели звукового состава, опираясь на которую они проводили позиционный анализ. Фишки, *обозначавшие звуки в сильной -ударной позиции, а также фишки от звуков «у» и «ы», дети оставляли в основном ряду, а фишки звуков в слабой позиции сдвигали вниз*. После этого, зная, что сильные звуки не нуждаются в проверке, дети сразу же заменяли «сильные» фишки в основном ряду буквами. Получилась неполная модель - модель с пробелами. Пробелы можно было закрыть другой фишкой или буквой, «попросив помощи» у слова - «родственника» «Помочь», по условиям экспериментальной игры, мог только тот «родственник», у которого искомый звук был в сильной позиции.

Рассмотрим конкретный пример. Педагог предлагает Детям решить орфографическую задачу: грамотно записать трудное слово, в котором есть слабый гласный звук. На панно выставляется картинка (например, «Слоны» - рис 1.) Справа от картинки ребенок выстраивает линейную звуковую фишечную модель заданного слова «СЛОНЫ». Определяется ударный слог, проставляется значок ударения. Затем дети создают *позиционную модель*, сдвигая вниз фишку, обозначающую слабый безударный звук. Фишки, обозначающие звуки («С», «Л», «Н», «Ы»), остаются на своих местах - в основном ряду, а фишка звука в слабой безударной позиции («А») сдвигается вниз. Получается неполная, «некрасивая» фишечная модель. И на практическом уровне дети уже убеждались в том, что неполной фишечной звуковой модели будет соответствовать слово с пробелом, которое невозможно записать, так как в нем не хватает букв !!! Дети уже знакомы с тем, что в этом случае помогают нам слова-родственники. Из группы картинок с изображениями обезьяны, попугая, тигра, льва, слона, крокодила, предложенных логопедом, дети самостоятельно выбирают картинку, изображающую «родственника», то есть картинку «Слон». Выбранную картинку помещают на панно под картинкой «Слоны» и справа от картинки выстраивают фишечную звуковую модель слова «СЛОН». Фишки выкладываются определенным образом - строго под моделью слова «СЛОНЫ», фишка под фишкой («С» под «С»; «Л» под «Л»;...). При этом обязательно отмечается, что в слове «Слон» нет слабых гласных. Очень важно, чтобы главную манипуляцию (сдвигание «слабой» фишки вниз в первом слове «слоны») произвел каждый ребенок. Именно это действие является материализованной формой постановки орфографической задачи. Оно подсказывает ребенку «ошибкоопасное» место и - в будущем - *необходимость остановиться и проверить написание слова именно в этом «слабом» месте*. Дети уже знают то, что сильные звуки не нуждаются в проверке, их можно сразу заменить буквами. Производится еще одна манипуляция: каждый ребенок выбирает нужные карточки с буквами «С», «Л», «Н», «Ы» и накладывает их поочередно на фишки в основном ряду. После этого накладываются карточки с буквами и на фишки слова «СЛОН». В нем буквами будут закрыты *все* кружочки, так как в этом слове *все* звуки сильные, и ни одна фишка не была сдвинута вниз. Внимание детей фиксируется на том моменте, что буквы накладываются только на фишки, которые не были сдвинуты. В результате манипулятивных действий ребенок убеждается: и в самом деле, слово «СЛОНЫ» и в буквенном исполнении получается «е пробелами»: СЛ НЫ, и его невозможно записать в тетрадь. Педагог указывает детям на то, что слово это получилось «неполное, некрасивое». Как быть? Пробел нужно

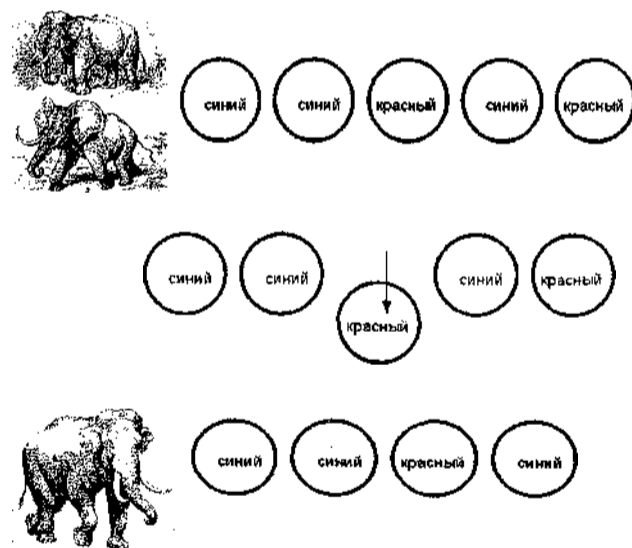


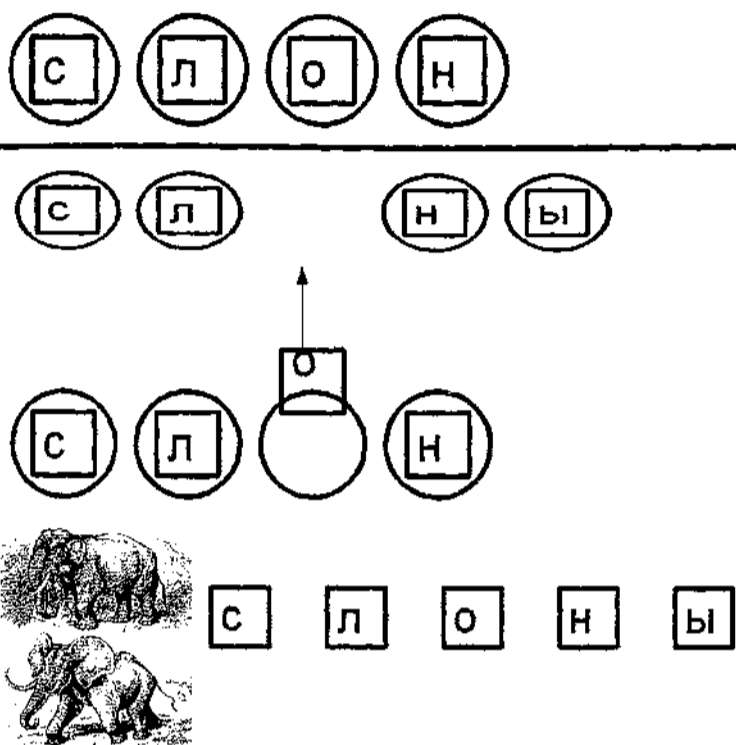
закрывать буквой! Это можно сделать, но при одном условии: нужно точно знать, какая буква требуется. Чтобы узнать, какая требуется буква, следует «попросить помощи» у родственного слова (в данном случае это «СЛОН», в котором нет пробелов и все фишки закрыты буквами) Надо обозначить слабый звук «сильной» буквой, Эту' букву по игровому сюжету, ребенок как бы берет взаймы» у слова- «родственника. Дети совершают еще одну реальную манипуляцию: изымают карточку с буквой «О» из модели слова «СЛОН» и размещают её в нужном месте в модели слова «СЛОНЫ». Сделать это несложно, так как слова размещены строго друг под другом, элемент под элементом... Так выполняется третья манипуляция: перенос искомой буквы с «сильного родственника» на трудное слово. Ребенок видит все соответствия и самостоятельно, на материализованном уровне, решает орфографическую задачу. Эффективность такого развернутого предобучения орфографии достаточно высока: после года экспериментальной работы можно было констатировать: в диктантах детей-участников экспериментальной группы почти наполовину (48,2%) сократилось количество фонетических ошибок. И, кроме того, приступая во 2 классе, согласно программе, к изучению темы «Безударные гласные», три четверти участников эксперимента не испытывали никакой трудности в определении ошибкоопасных мест в слове.

Желательно тренировать детей в решении орфографических задач на группах слов, схожих по ритмико-фонетическому составу, с общей слабой фонемой. Подбор родственного слова в этом случае унифицируется и задача ребенка упрощается. На начальных этапах такого обучения картинку к проверочному слову-родственнику подбирает сам логопед заранее: в этом слове не должно быть слабых фонем, Но на последующих этапах ребенок сам подбирает проверочные слова, причем сразу несколько. Из группы родственных слов он выбирает такое слово, в котором искомый звук стоит в сильной позиции. Необходимо отметить, что решение элементарных орфографических задач доступно дошкольникам только на материальном развернутом уровне, с использованием карточек, фишек и речевого комментирования.

Момент манипуляций в процессе решения орфографической задачи является в предлагаемой методике основным. Педагог обязательно его контролирует и прорабатывает с каждым ребенком, так как единственно возможный путь формирования умственного действия в дошкольном возрасте - это путь от манипуляций к наглядно-образным объектам, а от них - к абстрактно-языковым действиям. Таким образом, обучение построению позиционной модели на основе речеритмических представлений можно назвать одним из эффективных средств предупреждения дизорфографии. Построение позиционной модели является материализованным способом определения «ошибкоопасного» места в слове, а значит, первым шагом на пути к формированию орфографической зоркости.

Пример материализованного решения орфографической задачи (Рис. 1)





1. Специальные образовательные программы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи Часть 2. (Коррекционная ритмика). - Алматы: Изд. «Центр САТР», 2004.
2. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. — М., 1987.
3. Журова Л.Е. Формирование способности к наглядному моделированию при обучении грамоте - М., 1986.
4. Корнев А.Н. Дифференциальная диагностика недоразвития речи у детей. - М., 2005.
5. Левина Р.Е. Избранные труды. — М., 2005.
6. Пржепцова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков. - М., 1997.

Түйін

Мақала жазба сөзінің дамуының мәселесіне арналған. Сауатты жазу үшін практикалық әдіс-тәсілдерді пайдалану қажет. Ырғақты және сөздің позициялық үлгілермен жұмыс жасау.

#### Summary

This Article is devoted to problems of written language. For preparation for the spelling writing it is necessary to use practical receptions and means. Namely: work with rhythmic schemes and creation of position models of the words

#### ЗИЯТЫ БУЗЫЛҒАН ОҚУШЫЛАРҒА МУЗЫКАЛЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

М.А. Оразалиева- п.ғ.к., доцент, №7 арнайы (түзету) мектеп-интернаты, ҚазМемҚызПУ

Бүгінгі таңда дүние жүзін шарпып, күнбе-күн қадамын алшаң басқан биік технология заманы адам өмірінің маңызды бөлігіне айналғаны рас. Осы бір жаңару, жаңаша бітім сапасын ұйымдастыру көшінде ұрпақты тәрбиелеу ісі көлеңкеде қалып, ақыл-ойы кенжелеп қалған балаларды білімнің қарқынды ағысында жоғалтып алмау мәселесі өзекті іске айналып отыр. Кеңес дәуірінен бастау алған зияты бұзыл- ған балаларға тәлім-тәрбие беру мәселесі кезінде үлкен сараптамалардан өтіп, арнайы педагогика саласы- ның көлемді бөлігін құраған болса, бүгінгі күні егемендікке ие болған қазақстандық арнайы педагогика- ның аталмыш мәселеге ден қойған ғылыми негізделген, әдіснамалық еңбектерінің мардымсыздығы осы жұмыстың көкейкестілігін арттыра түседі.

Ғылыми-зерттеу жұмысының мақсаты: зияты бұзылған оқушыларды музыкалық-эстетикалық тәрбие- леудің тиімді жолдарын қарастыру, әдістемелік жағынан қамтамасыз ету, музыкалық іс-әрекетін дамыту жолдарын сараптау. Зерттеудің міндеттері:

- зияты бұзылған балаларға музыкалық тәрбие берудің теориялық негіздерін анықтау;
- музыка өнерінің зияты бұзылған балаларға ықпалын жан-жақты зерделеу барысында тиімді жолдар- ды айқындау, сараптау, талдау.

Соңғы жылдары зиятында кемістігі бар балаларға білім мен тәрбие беру орындарында оңтайлы \_\_\_\_\_

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

өзгерістер болып жатыр. Арнайы білім берудің теориялық тұрғыда негіздемесі жасалынып, психологиялық- педагогикалық жіктемелері кеңейтілді, типологиялық ерекшеліктері айшықталды, осындай ерекше балаларды ерте кезеңде дифференциациялау механизмдері анықталды (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, И.А. Грошенко және т.б.).

Алайда, кейбір оқу пәндері мен тәрбие бағыттарын жүргізу мазмұнын жетілдіре түсу қажеттілігі күннен-күнге арта түсуде. Зияты бұзылған балалардың айнала қоршаған ортаның әсеріне ықпал ету, түрлі жағдайларда орынды шешімдер қабылдау мәселесі бүгінгі күні педагог-ғалымдардың қозғап жүрген көкейкесті мәселелері қатарында. Соның ішінде музыка өнерінің зияты бұзылған балаларға әсерін зерттеу- ген жұмыстар республикалық педагогтардың зерттеу аймағынан қалыс қалғаны белгілі болып отыр. Осы ерекше балалардың өсіп дамуы бүгінгі күні тек ата-аналарының ғана еншісінде қалып отырған жоқ. Ол ең алдымен жүйелі педагогикалық жұмыстардың, ұстаздардың көп жылғы практикалық түзету (коррекция- лық) еңбегінің нәтижесінде орышдалады. Балабақшадан басталып, арнайы мектептерде білім мен тәлім- тәрбие алған бала кейін ортаға бейімделу жүйесін арнайы кәсіптік мекемелерде жалғастырады. Ерекше дамып келе жатқан бала оқу-білім процесінде де өзін ерекше ұстайды. Оның пән сабақтарынан білім алуы арнайы әдістемені қажет етеді. Сол сияқты музыка пән сабағынан зияты бұзылған баланың музыкалық тәрбиесі мен музыкалық іс-әрекетінің дамуы арнайы іс-тәжірибелер мен ерекше жұмыс түрлерін қажет етеді.

Арнайы мекемелерге келген зияты бұзылған балалардың музыкаға, музыка дыбыстарына деген қызығушылығы мен зейіні төмен. Музыка өнеріне эмоциялық көңіл-күйінің жеткілікті деңгейде болмауы оның оқу жүйесінің соңына дейін созылады. Музыка әуенінің бір сарындылығын би ырғағын немесе марш ырғағынан өзара ажырату ісіне белсенділігі әлсіз. Түрлі ойды білдіретін пьесалар мен әндерді қабылдау барысында олардың түйсік сезімдері әрқилы күтпеген көңіл-күйге әкеледі. Мұның барлығы олардың эмоционалды-еркінің бұзылғандығымен, қоршаған ортаға қызығушылығының төмендігімен тікелей байланысты.

Зияты бұзылған балалардың музыкаға эмоционалды көңіл-күйінің дамуы мектеп қабырғасында қолға алына бастайды. Төменгі сыныптардан бастап зияты бұзылған балаларды ұдайы дамыту барысында олардың музыкаға тұрақты қызығушылығы қалыптаса бастайды.

Төменгі сыныптарда олардың сүйікті әні, жаттығулары, аспаптық пьесалары пайда бола бастайды. Олар қарапайым музыкалық шығармалардың, кішкене балалар әндерінің әрқилы көңіл-күйін ажыратып, өз сезімдерін білдіре алатын болады. Әсіресе, олардың музыкаға деген сезімін **қимыл-қозғалыстары** арқылы жеткізетін жағдайға қолы жетеді. Сөйтіп, зияты бұзылған балалардың музыкалық ойындар кезінде музыкаға түрлі көңіл-күйін білдіре алады.

Шығарманың көңіл-күйін сезінуге баулу зияты бұзылған балаларды эмоциялық жағынан дамытуына жол ашады. Зияты бұзылған балаларға музыкалық тәрбие беру міндеттерінің маңызды бөлігі олардың музыка дыбыстарын тындай білуін, зейінін дамыту болып табылады. Алғашқы кезеңде олар қарапайым, қысқаша музыкалық суреттемелерді тындай білмейтін болады. Музыкалық шығармалар тындауда зейінді тұрақтандыру үшін олардағы бар өмірлік тәжірибесін, қоршаған орта жөніндегі түсінігі негізінде қалып- тастырамыз. Музыкаға баулу барысында балалардың әуенділікті (дыбыс биіктігі), тембрі (дыбыс бояуы), динамикалық, ырғақты тындай білуі дамытылады. Оқушылардың зейінін аспаптардың дыбыс бояуын ажырата алуына бағыттаймыз. (фортепиано, шулы аспаптар, металлофон, асатаяқ, тұяқ, қоңырау, үшбұрыш, даңғыра, дабыл, сылдырмақ және т.б.) балалар дауысы, жан-жануарлар мен құстар, табиғатта кездесетін дыбыстар және т.б.

Ең маңызды міндеттер қатарына **ән орындау жұмысы** жатады. Зияты бұзылған балалардың дауысы әдетте әсем үнді болмайды. Көбіне қарлығып, мұрнынан сөйлеп немесе біркелкі дыбысты ала алмайды, дыбыстың дұрыс биіктігін орындай алмайды. Әсемділікпен әуенді қалқыта айту көп жағдайларда тіпті болмайды немесе өте сирек кездесіп жатады. Тыныс алуы біркелкі емес, үзіліңкі болып келеді. Зияты бұзылған балалардың сөйлеу тілі өте кеш шығатын болғандықтан әннің сөз мәтінімен орындау біліктілігі өте төмен деңгейде болады. Сондықтан әнді әуенімен орындау кезінде сөзді буынмен, фразамен орындау қажет. Өлең жолдарын жаттау қиынға түскенімен, көбінесе зияты бұзылған балаларға сөз мәтінін әндетіп, әнмен есте сақтау арқылы үйретіледі. Себебі, музыкалық сүйемелдеумен сөз мәтінін орындауда көп көмегін береді.

Әр түрлі шығармалардың көңіл-күйін түсініп, қабылдауда оның мәнерлі құралдарына да көп байланысты болатыны белгілі. Осы орайда мысалы, ширақ, көңілді музыка дыбыстың ырғақтылығына, тактінің әлді-әлсіз үлестеріне тікелей байланысты болады. Зияты бұзылған балалардың ритм-ырғақты ести білу қабілеті дамымаған деуге болады. Олар ең қарапайым тактідегі екі үлесті естімейді, соның салдарынан

музыкаға ырғақты қимыл-қозғалыстар көрсете алмайды. Бұл жерде музыка жетекшісінің көмегімен кей жаттығуларды орындауға қол жеткізуі мүмкін.

Музыкалық репертуар тавдауда музыка пәні ұстазы зияты бұзылған балалардың психикалық дамуын- дағы ерекшеліктерін ескереді: зейінінің шашыраңқылығы, эмоционалды тұрақсыздығы, тез шаршайтын- дығы, ауа райы мен табиғат құбылыстарына психикалық жағынан тәуелдігі, жүйке жүйесінің әлсіздігі жәнет.б.

Сондықтан музыкалық шығармалар мен орындалатын әндерді көлемі жағынан шағын, мазмұны қарапайым, түсінікті репертуарлар таңдалады. Шығармалардағы музыкалық көркемділігі мен бейнелілігі айқын, нақты болуы тиіс. Оқыту барысында музыкалық репертуар күрделене түседі, шығармалар көлемі ұлғая түседі, ритмикалық құрылымы күрделене түседі. Зияты бұзылған балалармен жұмыс жасау кезінде көбіне оларға бұрыннан таныс музыка материалдарынан бастау алып, содан кейін ғана біртіндеп жаңа шығармаларға көшіріледі. Мұнда олар өзіне таныс музыканы тыңдап естігенін тез қабылдайды, одан жағымды әсер алып оны қайта тыңдай беруге талпынады. Ұйымдастыру кезеңіндегі маңызды тұсы - *даярлық кезеңі* болып табылады. Егер тиісті дәрежеде дамып келе жатқан балаға орындалатын әнінің мазмұнын түсіндіріп етсе оған жеткілікті болады, ал зияты бұзылған балаларға арнайы алдын-ала даярлықты қажет етеді. Яғни оларға орындалатын немесе тыңдалатын шығармалары жөнінде түрлі көрнекі құралдардың көмегімен түсіндіріліп, қимыл-қозғалыстарымен жаттықтыруды қажет етеді. Түрлі суреттер, қолға ұстап көрсететін көрнекі материалдарды, қолмен ұстап тұтатын көмекші ойыншықтар немесетүрлі материалдар арқылы қол жеткізуге болады.

Ғылыми-зерттеу жұмысын орындау барысында Алматы қаласының №7 арнайы түзету мектеп-интер- натының 1-6 сыныптар аралығында музыка пәнінен зияты бұзылған балалардың ырғақты сезінуі төменде- гідей көрсеткіштері бойынша сараланды:

- музыкалық екпінді, жылдамдықты сезінуі;
- музыкалық сауаттылығы, яғни музыкалық жан-жақтылығы;
- әуенді дұрыс орындауы (интонациясын, мәнерлігі мен әуеннің биіктігін сақтап орындауы);
- ырғақты дұрыс сезіне білуі (ырғақты қимыл жасай білуі- ырғаққа қол шапалақтап екпінін дұрыс ажырата білуі);
- музыкалық шығарманың бөлімдерін ажырата алуы (ән болса - шумақ немесе қайырма);
- дыбыс биіктігін (көрнекілік арқылы дұрыс ажыратуы) ажыратуы;
- дауыс күшін (өздері орындап көрсеткен жағдайда) ажырата білуі.

Зияты бұзылған балалар қоршаған орта туралы білім мен икем, көзқарас пен ой пікірлерін, музыкаға деген ынты- ықшыласын тек сабақ арқылы ғана толық меңгере алмайды. Бұл аса маңызды міндетті арнайы мектептегі сыныптан тыс жұмысы атқаруы тиіс. Сыныптан тыс жүргізілетін жұмыс - оқушылардың сабақтан тыс бос уақытын ұйымдастыратын мектептегі оқу-тәрбие процесінің құрамдас бөлігі.

Сыныптан тыс жұмысы біртүтас педагогикалық үрдістің бөлігі. Арнайы мектептегі сыныптан тыс жұмысының ерекшелігі, ол сабақ сияқты қатал талаптармен шектелмейді. Сыныптан тыс жұмысы әр түрлі көріністе, еркін ынтымен, шығармашылық қасиеттер мен ұжым пікіріне сүйену арқылы өткізуге болады. Бұл жұмыста оқушылардың сабақта байқалмаған ерекше қабілеттері оянып, дамиды.

Арнайы мектептегі музыка өнерімен байланысты сыныптан тыс жұмыс келесі бағытта ұйымдасады:

- Ән салу немесе вокал үйірмесі;
- Хор үйірмесі;
- Би өнері үйірмесі;
- Музыкалық шулы аспаптарда орындау немесе оркестр үйірмесі.

Зияты бұзылған балаларға музыкалық тәрбие беруде музыка мұғалімінің алдына белгілі мақсат пен міндеттер қойылады. Музыка сабағында нақты мақсат қойылу арқылы музыкалық тәрбиенің міндеттері жүзеге асырылады.

Егер жалпы мектептегі оқушыларға дауыс жаттығуларын жасату немесе түрлі ойындардың ережесін түсіндіріп айтқан бетте олардан нәтижелі жұмыстарын күтсек, ал зияты бұзылған балаларға бір жаттығу- ды орындату үшін алдымен міндетті түрде мұғалімнің өзі көрсетуі керек, содан кейін балалардан өзінің орындағанын тапап етіп, оны бірнеше рет қайталатып, санасына бекітеміз. Сол сияқты сергіту жаттығула- рын орындату барысында зияты бұзылған балаға бір көрсеткенмен оның ұдайы дұрыс орындауын қадағалау қажет, себебі олардың жаттығуды бір сәтте орындап кетуі өте сирек кездеседі. Алдымен мұғалімнің көмегімен орындатып, кейін өз бетінше тапсырманы орындауына көңіл бөлеміз.

Музыкалық тапсырмалар арқылы зияты бұзылған балалардың музыка өнеріне өз шама шарқынша негүрлым көбірек қатынасуына қол жеткізе аламыз. Себебі, түрлі музыкалы-ырғақты іс-қимылдар

арқылы олардың сөйлеу мүмкіндігі болмаса немесе сөйлеу жағынан кемістігі болғанмен оларға музыка ырғағына сәйкес қимыл-қозғалыстар жасатуға болатыны практикада байқалып отыр. Музыкалық шығар- машылық тапсырмалардың зияты бұзылған балаларға тағы бір қол жетімді түрі - *шулы аспаптарда орындау* болып табылады. Музыкалық түрлі шулы аспаптардың түрі көп болғанмен зияты бұзылған балаларға олардың көбісінің жарамдылығы шамалы. Зияты бұзылған балаға ырғақты әлді-әлсіз үлестерді мұғалімнің көмегімен қол соғып, сілкіп, соққылап, ұрып және қимылдармен көрсете алатын мүмкіндігі бар аспаптар қажет. Мысалы: маракастарды сілкіп ойнауға, үшбұрышты таяқшамен соғып ойнауға болады. Сонымен қатар қазақ халық аспаптарының ішіндегі түрлі тұяқты бір-біріне соғу, қонырауды қолға сілкіп, мүйіздерді бір-біріне соғу, дабыл немесе даңғыраны ұрып ойнау, асатаяқтарды сілкіп немесе қолға соғу тәрізді т.б. шулы аспаптарды пайдаланудың үлкен көмегі бар. Зияты бұзылған балалардың үйренген немесе тыңдалған музыкалық шығармаларының әсем әуенділігін бойына сіндіру жұмысының неғұрлым қол жетімді түрлеріне осы жұмыс түрін орындату практика жүзінде үлкен жеміс береді.

Жан-жақты да көлемді істі мүмкіндігі шектеулі бала тәрбиесі мен біліміне арнау жұмысына аса жауап- кершілікпен қарау бүгінгі ұстаздар қауымының басты бағыты болуы тиіс. Себебі, мектеп жұмысы барысында, яғни педагогикалық қызметке араласу жолында алдында кездесетін қыруар жұмыстарда өзінің педагогикалық шеберлігін, іскерлігі мен қабілетін көрсете білуге эрқашан даяр болуы керек.

1. *Айдарбекова А.А. Методические рекомендации по проведению внеклассных групповых музыкальных занятий с учащимися 1-3 классов вспомогательной школы. - Алма-Ата, 1990.*
2. *Айдарбекова А.А. Определение знаний музыкальных инструментов у умственно отсталых младших школьников. Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. Сб. научных трудов КазПИ им. Абая. - Алма-Ата, 1988.*
3. *Бетрединова С. М. Дидактическая игра на уроках музыки и пения во вспомогательной школе// Дефектология, 1981- №2.*
4. *Вайденбах В. Роль музыки в обучении детей с множественными дефектами // Перспективы (вопросы образования). - ЮНЕСКО. 1983. - №4.*
5. *Гаук Л. Н. Сборник упражнений, песен и танцев для детей с ограниченными возможностями. (На материале казахстанских композиторов) - Алматы, 2003.*
6. *Ерзакович Б.Г. Музыкальное наследие казахского народа. -Алма-Ата: 1979.*
7. *Евтушенко И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот — М., 2003.*

#### Резюме

В статье рассматриваются особенности музыкального воспитания детей с интеллектуальными нарушениями.

#### Summary

The article discusses the features of the musical education of children with intellectual disabilities.

#### ЕСТУ ҚАБІЛЕТІЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРҒА ЕРТЕ ЖАСТАН ТҮЗЕТЕ- ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КӨМЕК КӨРСЕТУ ФОРМАЛАРЫ

**А.Б. Чулембаева - ҚазМемҚызПУ, Алматы ыаласы**

Есту қабілеті бұзылған балаларға ерте жастан көмек көрсетудің қажеттілігі жайлы XVIII-XIX ғасырлар- да мектепке дейінгі есту қабілеті бұзылған балаларды әлуметтік тәрбиелеуге дейін айтылып кеткен. Естімейтін балаларға ерте жастан көмек көрсету жайлы В.И. Флеридің айтуы бойынша естімейтін баланың дамуы мен тұлға ретінде қалыптасуының негізгі факторларының бірі ол қоршаған ортаның және анасы- ның балаға көңіл бөлуі, сүйіспеншілігі. Мүмкіндігі шеткеулі бала үшін бәрін істей алатын бірінші тәрбие- ші ана болу керек. Баланың көруіне және еліктеуіне негізделе отырып бірінші сөздері мен сөйлеу тілін меңгерудегі өмірінің алғашқа жылдарының маңыздылығын көрсеткен.

Ерте жастан білім беру және тәрбиелуді Н.А. Рау және Ф.А. Рау кең түрде насихаттаған, олар есту қабілеті бұзылған балалардың ата-аналарына кеңес беру орталықтары мен курстар ұйымдастырып, тәрбие- леу мен оқытуда және сөйлеу тілін қалыптастыру жайлы кеңес береді. 30-40 жылдары олар естімейтін және нашар еститін балалардың ата-аналары мен арнайы педагогтарға арнап ерте жастан тәрбиелу және көмек көрсету жайлы мақалалар мен әдістемелік нұсқаулар жазып шығарды. 50-60 жылдары Б.Д. Корсунская ерте жастан дамыту мәселесімен белсенді айналысты. «Мектепке дейінгі естімейтін баланы отбасында тәрбиелеу» атты кітабінде естімейтін баланы мектепке дейінгі мекемелерге немесе бала бақшаларға дейін тәрбиелеу мен оқыту жайлы әдістемелер жазған. Кітапта естімейтін баланың сөйлеу тілін ерте жастан дамытуға арналған әр-түрлі іс-әрекеттерге үйрету, қозғалысты қалыптастыруға арналған әдістемелік көрсеткіштері бар. Автор зейінін сөйлеу тілін дамытудағы мынандай мәселелерге бағыттаған:

сөздік қорын жинау және сөз мағынасын түсіну; сөйлеуін және сипаттау мен суреттеу тілін; дидактикалық сөйлеу тілін ерте жастан оқытудың құралы ретінде; ауызша сөйлеу тілін қалыптастыруға; 60-70 жылдары А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская и Э.И. Леонгард есту қабілеті бұзылған балапардың ерте жастан даму мүмкіндігін көрсеткен зерттеулер жүргізді. Бұл мүмкіндіктер ерте жастан түзету және дамыту, отбасында сөйлеу тілі ортасын ұйымдастыру, есту аппараттарын қолдану, есту қабілетін дамыту жұмыстарына негізделген. Осы аторлар «Ата-аналарға тапсырма» түріндегі әдістемелік нұсқаулар дайындады, әдістемелік нұсқауларды пайдалана отырып ата-аналар бірінші екі жылда баланы дамыту жұмыстарын жүргізуге мүмкіндік алды және оны мектепке дейінгі кезеңге дейін жүргізіп отырды. Ғалымдар нашар еститін және естімейтін балапарды еститін бапалардың ортасына, ерте жастан жоғарғы дәрежелі дамыту жағдайын жасау арқылы ендірудің мүмкіндігін көрсетті. Ерте жастағы сәби және екі-үш жас аралығындағы балалар отбасында тәрбиеленеді және ата-ана баладамуына көптеген жағдай жасай алады. Есту қабілеті бұзылған балаларға ерте жастан көмек көрсетуді ұйымдастыру Н.А. Рау (1947).

Е.Ф. Рау (1950); Б.Д. Корсунская (1970), Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова (1991); Н.Д. Шматко и Т.В. Пельмскаяның (1995) жұмыстарында қарастырылған. Олардың зеріктеулерінен ерте жастан көмек көрсетудің бір қатар маңызды әдістемелерін бөліп алуға болады. Ғалымдардың айтуынша отбасы мүшелерінде есту бұзылыстары бар болған жағдайда жаңа туған нәрестеге бақылау жүргізуді кеңес береді, мысалы: отбасында есту қабілеті бұзылыстары бар балалар болған жағдайда; бала естуіне әсер ететін аурулармен ауырған жағдайда; антибиотиктерді пайдаланған жағдайда. Бақылау кезінде баланың дыбыстарға деген реакциясына, гуіліне,былдыр түріне көңіл бөлінеді. Егер балада есту бұзылыстары барына күдік туса онда дәрігер-сурдологқа бару керек. Есту бұзылыстары бар балалардың ата-анасына ерте жастан түзету жұмыстарын жүргізудің маңыздылығын түсіндірген жөн. Егер екі-үш жасқа дейін естімейтін немесе нашар еститін балаларға түзету жұмыстарын жүргізбесе бала сөйлемейтін болып қалатынын түсіндірген жөн. Баланың жалпы дамуы қоршаған ортамен қарым-қатынастың болмауынан және қоршаған әлемнің дыбыстарын қабылдау мүмкіндігінің жоқтығынан зардап шегеді. Ата-аналарға ерте жастан түзету жұмыстарын жүргізудің әсерін дәлелдейтін мысалдарды көрсеткен жөн. Ата-аналарды ерте жастағы жалпы және сөйлеу тілдік даму заңдылықтарымен, сонымен қатар еститін және естімейтін баланың дамуында өмірінің бірінші-екінші жылдарының маңыздылығын түсіндіру керек, өйткені осы жылдары затық әлемді тану, сөйлеу тілін түсіну, сөйлеу тілінің дыбыстық және ырғақтық-интонациясы, яғни негізгі қарым-қатынас формалары қалыптасады. Осы даму компоненттерін үш жастан кейін қалыптастыру үлкен күшті қажет етеді және ұзақ мерзімде жүреді. Отандық сурдопедагогикада ерте жастан арнайы көмек көрсетуді ұйымдастыру дәрігерлердің баланың естуінің төмендеуін анықтаған уақытынан басталады. Кей кезде анасы немесе дәрігерлер естуінің төмендеуін байқап қалады. Бірақ тәжірибиенің көрсеткіші бойынша көп жағдайда есту қабілетінің ауыр түрдегі бұзылыстарын бала өмірінің бірінші жылдарында анықтайды. Жалпы дамыту және түзету жұмыстар неғұрлым ерте бастапса, нәтижесі соғұрлым жақсы болады. Есту қабілеті бұзылыстары бар балаға ерте жастан көмек көрсетудің негізгі шарттарының бірі ол естуін пратездеу. Ата-аналарға дұрыс тандалынған есту аппараттарының мүмкіншілігін түсіндіру қажет: қоршаған әлем дыбыстарын қабылдау мүмкіндігі; заттардың және құбылыстардың құрамын тану; бала тәртібін реттеу үшін маңызы зор. Ерте жастан протездеу, жай ғана көру арқылы қабылдауға қарағанда әсері жоғары сөйлеу тілін есту-көру арқылы қабылдауын дамыту үшін; естіп қабылдауын дамыту және өз сөйлеу тілін бақылау үшін маңызы зор. Ата-аналарға естуін протездеудің маңыздылығын ғана айтып қоймай сонымен қатар аппаратты дұрыс пайдалану ережелерін де түсіндіру керек: аппараттың жұмыс тәртібін дұрыс таңдау, аппаратты тағу және оны күту ережелерін сақтау. Аппаратты өз бетінше тағып жүру сөйлеу тілін толығымен қабылдауды қамтамасыз етпіді, естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын жүргізген уақытта зсерлі нәтижеге жетуі мүмкін. Баламен үнемі тілдік қарым-қатнаста болу қажеттілігі көрсетіледі. Ерте сатыдағы даму, яғни сәби және ерте жас бала дамуының шешуші кезеңдері болып табылады, өйткені ол заттық, соңыра таман ойындық іс-әрекет, әр-түрлі қимыл әрекеті меңгеру стимулы, сөйлеу тілін түсіну және қолдануға жағдай жасайтын шешуші кезеңі болып табылады. Еститін бапамен қарым-қатынас ойын немесе баланы күтумен байланысты кенеттен болатын жағдайал естімейтін баламен қарым-қатынас жасау онайға түспейді. Көбінде адамдардың бұндай балалармен қарым-қатынасы табиғи емес: олар бір сөзді қайталай береді, табиғи емес қимыл қозғапастарды пайдаланады, кей кезде керісінше үндемей қалады. Сондықтан ата-аналарға немесе баланы қоршаған ересектерге қалыпты эмоционалды әсерленген, табиғи мимика және жесттермен бірге жүретін сөйлеу тілін қолдануды түсіндірген жөн. Сөйлеу тілін баланы күту барысының барлық кезеңдерінде пайдаланған жөн, мысалы бапаны тамақтандыру, шомылдыру; ересек белгілі заты және болатын қимыл іс-әрекетті айтады. Сөйлеу тілі көп сөзді болмау керек: бірдей жағдайларда тек бірдей сөйлемдерді қолданған дұрыс -

осылай бала айтылған сездерді түсінуді үйренеді. Есту қабілеті бұзылған баламен қарым-қатынас жасаған кезде арнайы жағдайларды ескеру керек. Сэби ересектің бетін жақсы көру керек, үнемі бала зейінің еріннің қозғалысына аудару керек. Егер балада есту аппараты бар болса баламен 1м ара қашықтықта қарым-қатынас жасау керек - осылай бала сөйлеу тілін естіп көруі арқылы қабылдайды. Кей кездерде сөздің айтылуын бекіту үшін сөзді бір неше рет қайталаған мақсатты, сонымен қатар бала ерінді көрмей- тіндей естіп қабылдауына сүйене отырып сөзді қайталау керек. Баланың зейінің қай жерде болмасын дыбыс заттарға аудару керек, дыбысты қайталап, дыбыс шығаратын заттын атын атап отыру керек (қасық құлады: бах; ит үрді: ав-ав-ав: шаңсорғыш гүілдейді: у-у-у). Бала сөзді немесе дыбысты қайталауға талпы- ныс жасау кезінде ересек баламен бірге қуанып оны қолдайды. Бала іс-әрекетінің барлығы ересек арқылы педагогикалық ықпалмен жүруіне қарамастан үнемі жүйеленген сабақ жүргізу керек, сабақ мазмұны баланың жалпы дамуына және сөйлеу тілін дамытуға бағытталған арнайы ойындар мен жаттығулар жүргізілуі керек. Сабақ ұзақғығы мен саны бапаның жас ерекшелігіне тәуелді. Сабақ бапаның сергектігіне қарай күніне бір неше рет өткізіледі. Мамандардың айтуы бойынша бір жасқа дейін 3-5 минуттан күніне үш сабақ; екі жасқа дейін 10 минуттан 2-3 сабақ; екі жастан үш жасқа дейін 15-20 минуттан бір сабақ өткізу керек. Ережеге сай сабақ күнің бірінші жартысында және түскі ұйқыдан соң жүргізіледі. Сабақ бағытына қарай кезектесіп отырады. Маман сабақтың өтетін жерін анықтайды: ойын бұрышында немес үстелде. Сабаққа дайындықтың маңызы зор: әр сабақтың мақсатын ойластыру, оның жоспарын құру, әр түрлі дидактикалық материалды таңдау. Сонымен бірге сурдопедагог маман ата-аналарға от басында сабақты ұйымдастыруда туындайтын сұрақтары бойынша кеңес жүргізіліп отыру керек. Ерте жастағы баламен жұмыс жүргізу барысында қимыл-қозғалысты дамытуға бағытталған жаттығулар, ойыншықтар немесе заттармен іс-әрекет, (көру, тактильді-қозғалыс) қабылдауын дамытуға бағытталған ойындар және жаттығулар, вибрациялық сезімталдығын дамытуға бағытталған қоршаған ортаның құбылыстарымен және заттарымен таныстыруға бағытталған жаттығулар, сурет салу, ермексазбен жұмыс, конструктормен жұмыс үнемі жүргізіліп отыру керек. Әрине айтылған кейбір бағыттар, мысалы, сурет салу, ермексазбен жұмыс және конструктормен жұмыс бапа өмірінің тек үшінші жылдарында ғана пайда болады. Есту қабілеті бұзылған баланың бірінші жылдарынан бастап музыкалық тәрбиені жүйелі түрде ендірген мақсатты. Баланың жалпы дамыту жұмыстары, бір жағынан, танымдық дамуын ынталандырады, балалық іс-әрекеттің түрін дамытуға әсер етеді, яғни баланың қарым-қатынас жасауына, сөйлеу тілдік дамуына және қалыптасуына ықпалын тигізеді. Екінші жағынан бұндай жұмыстарды жүргізу үрдісінде бала біртіндеп меңгеретін сөйлеу тілдік материалдың үлкен көлемі пайдаланылады. Сонымен қатар ата-аналар немесе мамандар ерте жастан есту қабілеті бұзылған баларға арнайы көмек корсету бойынша кеңесті, мына авторлардың зерттеулерінен ала алады (Б.Д. Корсунская, 1970; Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, 1991; Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, 1995 және т.б.). Қалыпты жағдайда ерет жастағы бапардың қимыл қозғалысын дамытуға, сенсорлық тәрбиеге, әр-түрлі ойын түрлерін, қоршаған ортамен танысуға бағыт- талған әдибеттаерді де пайдалануға болады. Баланың жалпы дамуына бағытталған ойын, жаттығулармен салыстырғанда сөйлеу тілін және естіп қабылдауын дамытуға бағытталған жұмыстар спецификалық сипатта болады, өйткені ол баланың дамуындағы естіп қабылдау бұзылыстарына байланысты негізгі қиыншылықтарға бағытталған. Түзету жұмыстарын өткізу үшін ата-аналар үнемі сурдопедагогтын кеңсін алу керек. Ерте жастан есту және сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының негізгі бағыты, ол есту аппаратта- рын үнемі қолдану жағдайында сөйлеу тілдік органы ұйымдастыру. Ерет жастан сөйлеу тілін дамыту жұмыстары, ересектің келбетіне, оның сөйлеуіне, заттарына баланың көру және есту зейінің аударуға; балада бышдьфдльщ пайда болуына, ересектің заттық және сөйлеу тілдік іс-әрекетгеріне елікгеуін дамыту- га, қарым-қатынас қажеттілігін қалыптастыруға; кейбір былдырдың және сөздердің мағынасын түсінуге бағытталған болу керек. Бұл бір күн бойына және сабақ барысында баламен қарым-қатынас үрдісінде өтетін күрделі жүйеленген жұмыс түрі. Егер есту қабілеті бұзылған баламен түзету жұмыстары өмір сүруінің бірінші жылдарынан басталса, онда өмірінің екінші-үші жылдарында баланың сөйлеу тілін дамыту қарқыны жоғары болады. Ойын немесе заттық қимыл қозғалыс үрдісінде баламен дұрыс ұйымдастырылған қарым-қатынас ересектің сөйлеу тілін түсінуге және баланың өзінің сөйлеу тілінің қалыптасуына ықпал етеді. Бұл кезең еститін және есту қабілеті бұзылған баларға өте сензитивті. Деген- мен естімейтін баларда бұл кезеңде белсенді сөйлеу тілдік нәтиже болмасада, бұл кезең есту қабілеті бұзылған баланың сөйлеу тілінің дамуында маңызы зор. Әр-түрлі заттарды және құбылыстарды тануға байланысты балада заттың атауы, олармен жүргізілетін қимыл-қозғалыс сөздігі пайда болады. Балаға етістіктерді (бер, ал, ки, же, жүр және т.б.) түсінуді үйрету өте маңызды, өйткені ол сөз тіркестерін түсінуге және қолдануға қажет. Сабақ барысында заттар мен ойыншықтарды ойнату, балаға түсінікті сурет- терді көру, ойыншықтарды пайдалана отырып балаларға ертегі айту үрдісінде сөз және сөз тіркестерінің

еаны үнемі өсіп отырады. Бұл жұмыс есту қабілеті бұзылыстары бар балалардың екінші жылдарында жүйелі түрде түзету және дамыту кезінде басталады. Ол бала сөзінің сөдік қорын толтыру және ауызша сөйлеуіне дайындық болып табылады. Баланың ауызша сөйлеуін қалыптастыру жұмыстарының негізгі міндеті біржарым-екі жас аралығындағы балаға ауызша сөйлеу қажеттілігін қалыптастыру. Сондықтан ойын және іс-әрекет барысында педагог немесе ата-ана заттарды, ойыншықтарды баланың даму барысын дағы қабылдау деңгейіне байланысты атайды. Ең маңыздысы - баланың өз бетінше дыбыстарды, буындарды, сөздерді еліктеу арқылы айтуға талпынуы. Сондықтан дене қимылына елктетуді үйретуге көңіл бөлген жөн. Ересектің қимыл әрекетіне еліктей отырып бала қимылмен бірге жүретін дыбыс, буын, былдыр сөздерді еліктеу арқылы айтуға ұмтылады. Фонетикалық ырғақ - есту қабілеті бұзылған балалармен жүргізілетін негізгі тәсілдердің бірі. Фонетикалық ырғақты жүргізу барысында дыбыс, буын, сөз, сөз тіркестері белгілі бір қимыл қозғалыспен бірге жүріп отырады. Кәзіргі таңда фонетикалық ырғақты пайдалану әдісі көптеген ғалымдардың әдістемелік құралдарында жазылған (Э.И. Леонгард, 1976, 1991; Т.А. Власова, А.Н. Пфафенродт, 1989, 1998; Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская, 1991, 1993, 1995). Есту қабілеті бұзылыстары бар балапардың қалдық естуін дамытуды неғұрлым ерте бастаған жөн, өйткені бала дамуының бірінші жылдары есту анализаторларының жетілуі жүреді, ол педагогикалық жұмыстың әсерлі нәтижесін қамтамасыз етеді. Бала өмірінің бірінші айларында ересек дауысына, ойыншықтардың сылды-рына кешенді көру-есту арқылы зейінің тоқтату үрдісі басталады. Баланың естіп қабылдауын дамытудың негізгі шарты ол ерте жастан есту аппараттарын пайдалану, есту аппараттарын пайдалана отырып бала кейбір дыбыстарды қабылдайды әсіресе ересек сол дыбыстарға көңіл аударған жағдайда. Аппаратты тағу ересектер мен бала арасындағы қарым-қатынас барысында пайда болған былдыр сөздер мен гүілді жақсартқады. Баламен ойыншықтардың сылдырына, өзінің атын атағанда, дыбыстың бағытын анықтауға, ойыншықтың атын білдіретін былдыр сөздерге және еліктеуші дыбыстарға көңіл белуге арнайы жатты-туларды жүргізу басталады. Айтарлықтай жүйеленген жұмыс түрі бала дамуының екінші жылдарында басталады. Балаға таныс затты білдіретін былдыр және толық сөздерді ажыратуды үйретеді. Баланы аппаратпен және аппаратсыз тындауды үйретеді. Біртіндеп айтылатын сөздердің ара қашықтығын ұлғай-тады. Естіп қабылдауын дамыту бойынша жүгізілетін жұмыстар сөйлеу тілін қалыптастырумен тығыз байланысты: баланы естігенің қайталауға ынталандырады. Сонымен қатар балар әуенді ойыншықтармен танысады және олардың дыбыстарын ажыратуды үйренеді. Біртіндеп естіп қабылдауына берілетін сөз және сөз тіркестерінің саны ұлғаяды. Арнайы естіп қабылдауын дамытуға бағытталған сабақтармен қатар баларды қоршаған ортаның, көлік сигналдарын, тұрмыстық шуылдардың мағынасын және қажеттілігін түсінуге үйретеді.

1. *Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха. - М., 2001.*
2. *Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. - М., 1970.*
3. *Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. - М., 1995.*

#### Резюме

В данной статье говорится о формах коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста с нарушениями слуха

#### Summary

In this article says aboutof form correct pedagogical held for children with early infringement acoustic.

#### ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЫРҒАҚТЫҢ БАЛАЛАР ДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛШ ДАМЫТУДАҒЫ РОЛІ

М.М. Рахимова - *оқытушы*

Сөйлеу тілі бұзылған балаларға кешенді психолого-логопедиялық, педагогикалық және емдеу-сауық-тыру әсер етудің негізгі міндеті олардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, сөйлеу тілсіз және сөйлеу тілдік функциональны жүйесін қалыптастыру, дамыту және түзету болып табылады. Осыған орай соңғы жылдары елімізде логопедиялық ырғақ логопедиялық әдістемелердің ажырамас бөлігі болып келеді. Балаларға логопедиялық ырғақтық әсер етудің маңыздылығын көптеген зерттеушілер көрсеткен.

В.М. Бехтерев әуенді тәрбиелеудің келесі мақсаттарын белгілеген: әуенді рефлексдерді айқындау, бала-ның ағзасын белгілі бір тітіркенулерге (есту және көру) жауап беруіне бейімдеу, бапаның жүйке жүйесі-нің іс-әрекетінің бір қалыптығын орнату, дұрыс емес және артық қимылдарды реттеу. В.А. Гиляровский логопедиялық ырғақ жалпы тонусқа, маторикаға, көңіл-күйге әсер ететіні және орталық жүйке жүйесінің үрдістерінің қимылдылығын жаттықтыруға жәрдемдесетіні туралы жазған. Е.В. Чайнова, Е.В. Конорова 102



логопедиялық ырғақ зейінді (концентрациясын, көлемін, тұрақтылығын), есте сақтауды (көру, есту, мо- торлы, логикалық) дамытады деп есептеген. В.А. Гринер және неміс зерттеушілері К.Колер (Cr. Kohler), К.П.Вабе (Chr. Selrwabe) логопедиялық ырғақты психотерапиялық әдіс (ұжымды-психологиялық әдіс, әуенді терапия) ретінде қолданылуына болатыны турапы айтқан. Логопедиялық ырғақ баланың физика- лық, ақыл-ой және эстетикалық тәрбиеленуіне әсер ететіндігіне нұсқай отырыға, балалардың сөйлеу тілін түзету үрдісінде логопедиялық әуенді қолданудың қажеттілігі туралы В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Н.А. Власова, Д.С. Озерецковский, Ю.А. Флоренская нұсқаған. А.Розенталь логопедиялық ырғақты - сөзбен сәйкес келетін әуенді ырғаққа сүйенетін, сөйлеу тілді түзетудің жаңа тәсілі деп есептейді [1].

Логопедиялық ырғақ - логопедиялық, әуенді-ырғақтық және физикалық тәрбиелеудің тәсілдерінен тұратын кешенді әдістеме болып табылады. Логопедиялық ырғақтың бірінші түсінігі сөздің, әуеннің және қимыл-қозғалыстың сәйкестенуіне негізделген. Осы жиынтықтың өзара әрекеттесулері түрліше болуы мүмкін, біреуінің басымдылығы немесе арасындағы байланыспен.

Логопедиялық ырғақтың екінші түсінігі, оның дамуында түрлі бұзылыстары және сөйлеу тілінің ақаулықтары бар балаларды тәрбиелеудің, оқытудың және емдеудің кез-келген оңалту әдістемесіне ендірілуін шарттайды.

Логопедиялық ырғақ өзінің ұйымдасқан түрдегі жүйесіне қарамастан логопедиялық сабақтардың қосымшасы болып табылады, өйткені логопедиялық ырғақтық жаттығулар логопедияның мақсаттарына бағынады. Түзету жұмысының үрдісі кезінде логопедиялық ырғақ патологиялық үрдістің пайда болу және дамудың заңдылықтарына, сөйлеу және психикалық ақаулары бар балаларға қатысты дефектология- да өндірілетін әсер етудің әдістеріне сүйенеді [1].

Логопедиялық ырғақтың келесі ерекшеліктерін атап өтуге болады:

- Жүйке жүйесінің бір қалыптылығы бұзылған сөйлеу тіл бұзылыстары бар балалардың тежегіш және қоздыру үрдістерін жаттықтыруға жағымды жағдай тудырады;

- қоздырғыштардың: темп, ырғақ, әуен және сөздің динамикасының нақты мөлшері есебі арқылы ақаулықтарға нәтижелі әсер етеді. Әуен және сөздік нұсқаулар балаларда уақыт, күші және түрі бойынша дифференцияланған қимылды реакцияларды тудырады. Әуенді немесе сөздік қимылды белсенді іске асыруды немесе моторлы реакцияны тежеуге көмектеседі.

- баланың жеке ырғағын және ұжымның ырғағын анықтау мүмкіндігі, баланың ырғағын адамдардың сол жыныстағы және жастағы биологиялық ырғағына сәйкес келуін орнатуға мүмкіндік береді;

- адамдағы қимылды, ырғаққа қабілетін жетілдіре түседі, зейіннің тұрақтылығын дамытады. Топтағы жұмыс әлсіз балаға, басқаларға еліктеу арқылы ырғақты жаттығуларды орындауға көмектеседі.

Логопедиялық ырғақты тәрбиелеуде екі негізгі бөлімді белуге болады:

**біріншісі**, сөйлеу тіл патологиясы бар балалардың сөздік емес үрдістерін дамыту, тәрбиелеу және түзету: есту зейінін, естіп есте сақтауын, оптико-кеңістіктік түсініктерін, әңгімелесушіні көру-бағдарлау- ын, қимыл-қозғалыс координациясын, қозғалыстағы темп және ырғақты сезінуін, тұлғаның тәрбиеленуі мен қайта тәрбиеленуін;

**екіншісі**, сөйлеу тілді дамыту және сөйлеу тіл бұзылыстарын түзету: тыныс алу және сөйлеу тілдің темпі мен ырғағын, оральды праксисті, фонематикалық есту және т.б этиологиясына, жасалу жолына, белгілері мен жоюдың әдістемесіне байланысты сөйлеу тіл бұзылыстарын [1].

Логопедиялық ырғақтың бірінші бөлімінің мазмұнына толығырақ тоқталайық:

Қабылдау, есту зейіні және есту есте сақтауының дамуы балаларға арнап музыкалық инструмент- тің, музыкалық ойыншықтардың жеке дыбыстарын ажыратудан басталады және музыканың дыбыс жоғарылығын, ырғағын, динамикалық толыққандылығын толық, саналы қабылдаумен аяқталады. Нәтижесінде адамда музыкалық бірінғай - эмоционалды және есту - музыканы қабылдау тәрбиеленеді.

Логопедиялық ырғақ сабақтары сөйлеушіге оптико-кеңістіктік түсініктері мен дағдыларын, көріп орналастыруын дамытуға кеңінен мүмкіндік береді [2].

Қимылдың кеңістіктік сипаттамасы бастапқы қапыпты қосады, қимылдағы дененің қалпы - бұл жаттығудың басындағы қимылсыз қалып, ол іс-әрекетке даярлықты көрсетеді. Қимылдар кеңістікте белгі- лі бір бағытта орындалады. Адам денесінің негізгі бағыттарына жататын: жоғары-төмен, алдыға-артқа, оңға-солға. Аралық бағыттар да бар, мысалы оңға жартылай бұрылу. Кеңістіктік бейімделуде қимылдың бағытын бақылау бойынша бастапқы ролге көру ие, сондықтан бастың қозғалысы дененің басқа бөлікте- рінен озады. Әр жеке қозғалыс белгілі бір уақыт аралығында және белгілі бір кеңістікпен шектелгендік- пен іске асырылады. Қозғалыс-музыкалы жаттығуларда уақытта қозғалысты ұйымдастырушы музыка болып табылады. Көптеген жағдайларда ол қозғалыстың кеңістік шекараларын анықтайды [2].

Логопедиялық ырғақ жалпы қимылдардың координациясын, жіңішке ерікті моторика және бет

мимикусының дамуына жәрдемдеседі. Қимылдың координациясын дамыту баламен қозғалыс біліктілігі мен қозғалыс дағдыларын меңгеруді болжайды. Қозғалыстар музыка арқылы жетілдірілсді, ол орындау- дың сапасына әсер етеді - айкындылық, ырғақтылық, нақтылық, жұмсақтық, бірегейлікке. Эмоциональды безендірілу, адаммен музыканы қабылдау салдары қозғалыстарға энергия және жұмсақтық, ұстамдылық және еріктік, еркіндікті береді, музыка және қимылдың көмегімен белгілі бір бейнелерді құрудың мимика мен пантомимиканың дамуына жәрдемдеседі.

Логопедиялық ырғақпен қозғалыстағы темп және ырғақ сезімін тәрбиелейді. Адамда ырғақты қимылға деген табиғи жақындылық бар. Кішкентай бала музыка ырғағына қарай қимылдай алады, реакция кенет- тен пайда болады. К.Орфтың ойынша балаларда музыкалық ырғақты қабылдау кезінде шапалақтау, аяқ тарсылдары пайда болады - бұл эспрессияның шынайы тәсілдері. Бала, ырғақтың көмегімен өзінің шынайы қозғапыстарын ұйымдастыра келе, олардың координациясын жетілдіреді [3].

Ырғақ - түрлі жоғарылықтағы және ұзақтықтағы дыбыстарды кезектілі алмастыру. К.В. Тарасованың ойы бойынша ырғақты сезіну негізгі үш компонентті құрайды:

- 1) темп - тіреуіш дыбыстарды қабылдау мен орындауға қабілеттілік;
- 2) метр - акценттелген және акценттелмеген дыбыстарды қабылдау мен орындауға қабілеттілік;
- 3) ырғақты сурет - дыбыстар мен кідірістердің ұзақтығының қатыстығын қабылдау және орындауға қабілеттілігі.

Адамда ырғақ сезімін дамыту үшін оны музыка немесе ырғақты суретпен есту арқылы қабылданған қимылдарды дұрыс координациялау және қабылдауды үйрету қажет. Ол үшін қозғалыс аппаратының немесе оның жеке бөліктерінің сақалғандығы қажет.

Ырғақ сезімінің компоненттеріне: темп, метр, такт, ырғақты сезіну жатады. Ырғақ уақытта күшті, қимылдық әлсізбен, акцентацияланған бөлімдерінің сәйкестіктері болып табылады. Қимылдың акцент- телген бөлімі үлкен бұлшық еттің күштеуімен енжар - инерция бойынша аз бұлшық-ет күштеуімен орындалады. Бұлшықеттің күштелуі және босансытуды уақытылы алмастырып отыру қозғалысты дұрыс орындаудың дұрыс көрсеткіші болып табылады. Егер жаттығулар ырғақты дұрыс құрылса, онда олар жеңіл орындалады және ұзақ уақыт бойы шаршауды тудырмайды. Белгілі бір ырғақты пульсте, қозғалыс- пен байланысты, барлық мүшенің біріге шешілген реакцияларын шақырады, сонымен қатар психиканың эмоциональды-жағымды қимылын дамытады, ол адамның жалпы сауығуна жәрдемдеседі.

Белгіленгендей, қозғалысты жетілдірудің нәтижелі тәсілі музыка болып табылады. Музыка, қозғалыс сияқты уақытты жүреді, оның қатты бөлімі қозғалысты ұйымдастырады. Музыкалық-ырғақты жаттығу- лардың әсері арқылы тісхикалық және физикалық қызметтердің өзара әрекеттескенде гармония орнатылады.

Адамдардағы музыкалық-ырғақты бейнелерді орындау нәтижесінде өзінің бұлшық ет аппаратын басқару біліктілігі пайда болады. Музыканы музыкалы-ырғақты этюдтерге толыққанды, түрлерінің нақтылығына, бейнеленуіне, мелодиялылығына қарай іріктейді, өйткені музыкалық айкындылықтың эмоцияналды элементтерінің бірі болып табылады.

Логоритмикалық ырғақтық сабақтар сөйлеу тілі бұзылыстары бар баланың жеке сапаларын тәрбиелеу- ге жәрдемдеседі: еліктеушілік, белсенділік, инициативтілік, өзбеттілік, ұжымдық; ерік сапаларын дамыту: батылдық, шешім қабылдай алу, шыдамдылық. Айтылған сапалар оқытушының жеке мысалының әсері арқылы және музыкалық және сөйлеу тілінің жаттығуларының мақсаттылы бағытталған іріктеу арқылы қалыптастырылады.

Логопедиялық ырғақтық әсер етудің *екінші бөлімі* сөйлеу тілін дамыту және сөйлеу тілінің бұзылыста- рын түзетуді құрайды. Берілген бөлім сөйлеу тілі бұзылыстарына тәуелділіктегі сабақтар көмегімен іске асырылады:

Темп пен ырғақтылық тыныс алуын тәрбиелеу және дамыту (әсіресе тұтықпа, тахилалия, брадилалия, ринолалия кезінде) тыныс алудың темппен ырғақ қозғалыс жаттығуы үрдісі кезінде тәрбиеленеді; басын- да - сөйлеу тілсіз, кейін - сөйлеушімен.

Оральді праксисті дамыту (дислалия, ринолалия, дизартрия, алалия, афазия, тұтықпа). Бұл бағытты жұмыстар еліктеу және динамикалық, бірінғай, нақты, дене мен қол, аяқ бас жалпы қимылдарды орындау арқылы өтіледі; қимылды автоматтылыққа жеткізу арқылы моторлы және сенсомоторлы координациясын дамытады. Осы негізде қозғапыс және артикуляторлы мүшелер жетілдіріледі.

Артикуляторлы моториканы дамытуды сонымен қатар мимикалық бұлшық ет, тіл, төменгі жақ, жұмсақ таңдайға арналған арнайы қимыл қозғалыстар қолданылады және лого-ырғақты сабақтарды артикуляторлы жаттығулар қол қимылдарымен сәйкестендіру тиімді.

Тұтықпа, дизартрия, ринолалия және дауыстың бұзылысы бар балаларда просодикасын дамыту лого-

ырғақ тәсілдері арқылы тыныс алу темпі және ырғақ, дауыс, артикуляторлы аппарат, сөйлеу есту негізінде іске асырылады. Сөйлеу тілі музыкамен ортақ элементтерге ие: мелодия, темп, ырғақ, акцент (сөйлеу тіліндегі логикалық екпін) кідіріс. А.Митринович-Маджеевскаяның айтуынша акцент және мелодия артикуляторлы бұлшық еттер мен олардың күштемі, бұлшық ет спазмасының жұмыстық көрінісі болып табылады. Бұлшықеттің күштелуіне динамикалық акцент тәуелді, бұлшық ет спазмаларының байқау уақытына- ырғақты акцент тәуелді. Жұмсақ тандай, тіл бұлшықеттерінің қалпына әуендә акцент тәуелді- лікте. Сөйлеу тілінің бұзылысы кезінде акценттердің органикалық және функционалдық сипатта болады. Акцентті айта алуда сөйлеу тілінің басқа құрамдары ие, олар артикуляторлы бұлшықеттің қозғалыс көлемі кинестетикалық-вербалді рефлекстерді өндіруге қабілеттілігі просодикалық компоненттерді жетілдіру түрлі тәсілдер, ең басты ән салумен іске асырылады [3].

Логопедиялық ырғақ фонематикалық қабылдаудың дамуына жәрдемдеседі. Түрді тональдылыққағы әуенді дауыс жоғарылығын, темп және ырғақты қабылдау фонематикалық үрдістердің жетілуіне негіз қалыптастырады, музыканың сүйемелдеуімен мәтінді айту (опозиционды дыбыстармен безендірілген) фонемдерді естіп - дауыстард ажыратудың дамуына жәрдемдеседі.

Логопедиялық ырғақ көмегімен темп және ырғақты тәрбиелеу сөйлеу тілінің темп және ырғағын тәрбиелеу тұтықпа, тахилалия, брадилалия, афазиясы бар балалармен арнайы түзету жұмыс бөліміне арналған. Бұл логопедиялық әсер ету аталған сөйлеу тілінің бұзылыстарының түрлерінде сөйлеу тілінің темп және ырғағын қалыптастыруға жәрдемдеседі. Лого-ырғақты мұғалім өз түрлілігі бар қозғалысты сөйлеу тілді негізді құрастырады, логопед оны өзінің сабақтарында сөйлеу тіл жоспарына қарай жетілдіреді [3].

Сөйлеу тіл бұзылыстарын түзету сөйлеу тілінде ауытқушылығы бар балалардың қозғалыс және акустикалық мүмкіндіктерін және қозғалыс мүмкіндіктерін есепке алу есебімен іске асырылады, және логопедиялық ырғақ сабақтарына сөйлеу тілі материалын мақсатты бағыттылықпен іріктеледі.

Сонымен, логопедиялық ырғақты-сөзбен сәйкес келетін әуенді ырғаққа сүйенетін, сөйлеу тілді түзету- дің тиімді тәсілі деп қарастыруға болады.

1. Волкова Г.А. *Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений* - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010 г.
2. Волкова Г.А. *Логопедическая ритмика. Учеб. для студ ВУЗов. -Детство-Пресс, 2010 г.*
3. Анищенко Е. С. *Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников.* —М.: АСТ, Астрель, 2006 г.

#### Резюме

В статье рассматриваются роль логопедической ритмики в развитии речи детей.

#### Resume

The article discusses the role of rhythm in speech therapy speech development of children.

#### **БАЛАЛАР ТАМАҚТАНУЫНЫҢ ГИГИЕНАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ Д.К. Байдосова - аға оқытушы, арнайы педагогика**

##### *кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ*

«Ас - адамның арқауы» - деген қазақта нақыл сөз бар. Ал аштық адамдарды әлсіретеді, түрлі ауруларға алып келеді, ұзақ уақыт тамақтанбаса онда қайғылы жағдайға да ұшыратады. Тамақтану - ағзаның өмірлік қажеттілігі болып саналады. Ол адамды сумен, энергия мен қамтамасыз етеді. Жасушаларды құру үшін, сол себепті әр түрлі жағдайда емдем-терапиясы қолданылады. Су адамның бір тәуіліктегі тиімді тамақтану рационы (1280-3000 ккал) бұл өмір сүру деңгейіне байланысты. Азықпен адам жалпы тіршілікке қажетті ақуыз, май, көмірсутегі, минералды тұз, су, дәрумендермен ұлпаларды қалпына келтіруге, энергия шығынын және ағзаның қажеттерін толтыруға арналған басқа да заттар алады. Осы заттардың барлығы күрделі апмасу үрдісіне қатысады. Ақуыздар, көмірсулар, майлар, ағзаны энергия мен қамтамасыз ету- де басты қызмет атқарады. Метаболизм үрдісі кезінде ақуыздан, майдан, көмірсулардан энергия бөледі. Олар құнарлықпен өлшенеді. Ағзадағы 1 кг ақуыздың тотығуынан - 4 kkal, 1 g майдан - 9 kkal, 1 kg көмірсудан - 4 kkal энергия түзіледі. Тағам құнарлығы арнайы кестемен көрсетіледі. Дені сау адамға тәуліктік үлестегі жануар ақуызының мөлшері көрсетілген қалыпқа сәйкес құрастырылуы керек. Өсімдік - 40 g, жануар майы - 85-90 g көмірсулар - 400 g-500 g, төрт мезгіл тамақтануда жалпы тамақ салмағы 3 kg дейін жетуі қажет. Физикалық жұмыс пен айналыспайтын ауруханада жатқан науқастарда тағамның құнарлығы қалыптан аспауы керек. Төсек тартып жатқан ауруларда энергияға қажеттілік біршама төмен болады. Ақуыздар, майлар, минералды заттар, ұлпалар мен тіндердің қызметін қалпына келтіру үшін “құрылыстық” заттар болып табылады. Сау адам қалыпты жағдайда 4 мезгіл тамақ ішіп отыруы керек.

Тәуліктік рационды қуру

1. Ертеңгі ас 25%.
2. Түскі ас 35%.
3. Бесінас 15%.
4. Кешкі ас 25%.

Тәуліктік тамақтану құрамын ағзаның күнделікті энергетикалық шығынына, оның қажеттілігіне байланысты құру керек. Тәуліктік тамақтандырудың құндылығы ағзаның қажеттілігіне сәйкес келуі. Ағзаның жалпы негізгі энергиялық шығын алмасуы барлық ішкі ағзаны және ағзаның бұлшық ет жұмысын психологиялық тыныштықта 12-16 сағаттан соң 18-20 с температурада қапыпты жағдайда ұстап тұра алады. Зат алмасу ағза иесінің жынысына, жасына тәуелді болады. Ер адамда зат алмасу әйелдерден гөрі 10-15 есе көп, егде адамдарда төмен. Қосымша зат алмасу энергияның жұмсауымен белгілі бір жұмыс түрін анықтайды. Ағзаның энергетикалық шығыны калориямен есептеледі. Тағамның құрамы, азық-түліктің калориялығы арнайы кестемен белгіленген. Тағам құрамындағы калорияны ағзаның физиологиялық қажеттілігіне сай құру қажет. Тағам құрамының калориялығына қарамастан, тағам мөлшері оны қабылдаған кезде асқазанды қанағаттандырып, тойымжылық сезімін тудыру керек. Токшылық сезімі асқазандағы тағамның ыдырау ұзақтығына байланысты болады. Ең алдымен көмірсулары, одан кейін ақуыздар, ең соңынан майлар ыдырайды. Қортылған тағамнан кейін тоқшылық сезімі, ұсақталған немесе жаншылған тағамдарға қарағанда ұзаққа созылады. Асқазанды тітіркендіруші, асқазан сөлін еріксіз бөледі.

Астың маңыздылығы мен сіңімділігі оның құрамына байланысты. Зат алмасуы тірі табиғаттың ерекше маңызды және организмнің негізгі қызметі Ассимиляция, яғни организмге енген заттарды өздеріне бейімдеп өзгерту. Мұнымен бірге организмде жасушалар мен олардың бөлшектері ескіреді, олар ыдырайды, яғни диссимиляция байқалады. Ассимиляция мен диссимиляцияның нәтижесінде организм ескіріп тозған қажетсіз заттарды сыртқа шығарады және қызметіне қажетті қуат алады. Зат алмасуы баланың өсіп, дамуы кезінде күшті болады. Бұл адамның жас ерекшелігінің ауқымды бір көрсеткіші. Балаларда ассимиляция диссимиляциядан басым болады, олар тек ересек адамда ғана теңеседі. Бала кезінде ассимиляция басым болса, қартайғанда, керісінше диссимиляция басым болады. Бұл заңдылық түрлі ауруларға, сыртқы ортаның қауырт жағдайларының әсеріне байланысты бұзылады. Адам организміндегі клеткалардың құрамында көптеген химиялық заттар бар. Олар органикалық және бейорганикалық болып екі топқа бөлінеді. Органикалық заттарға: ақуыз, май, көмірсу, гормондар мен ферменттер, ал бейорганикалық заттарға: су, түрлі минерал тұздары жатады. Дені саулығы бар ересек, 70 кг салмағы бар, адамның организмінде шамамен 40-45 л су, 15-17 кг ақуыз, 7-10 кг май, 2,5-3 кг тұздар, 0,5-0,8 кг көмірсу болады. Бірақ дененің химиялық құрамы біркелкі тұрақты болмайды. Организмдегі үнемі болып жататын синтез-деу мен ыдырау қажетті заттармен ұдайы дұрыс және жеткілікті шамада қамтамасыздандыруды тапап етеді. Организмге қажетті "құрылыс материалдары" денеге тамақтану арқылы жеткізіледі.

Тамақты ең құнды бөлігі ақуыз. Адамның тіршілігіне қажетті ақуыз мөлшерін ақуыздық минимум дейді. Ол жасқа байланысты өзгереді. Қарапайым ақуыздың құрамында 4 зат қана бар: оттегі, сутегі, көмірсу және азот, ал күрделі ақуыздарда (мысалы мидың белогында) бұлардан басқа күкірт, фосфор, темір т.б. бар. Ақуыздар мономерлі амин қышқылдарынан тұрады. Амин қышқылдарының 10% организмнің өзінде өндірілмейді, сондықтан оларды таптырмайтын қышқылдар дейді. Бұларға аргинин, триптофан, лейцин, изолейцин, валин, треонин, лизин, метионин мен фенилаланин жатады. Өсіп, дамып жатқан бала организмне бұларға қоса 10-қышқыл - гистидин аса қажет. Осы атап алынған ауыстырылмайтын амин қышқылдары жейтін астың құрамында жеткіліксіз болғанда адам денесінде, әсіресе балалар мен жас өспірімдердің организмінде айтарлықтай өзгерістер пайда болады. Денеге ақуыздың қоры онша көп емес, сондықтан ашығу баланың өсуін мүлде тоқтатады, кейде ұзаққа созылған жағдайда ақыл кемшілігі пайда болуы мүмкін, баланың жұқпалы ауруларға қарсы тұру қабілеті нашарлайды. Өмірге жаңа келген нәресте тек қана ана сүтімен қоректенеді. Сүт табиғаттың нәресте үшін арнап жасаған дайын тағамы. Нәресте тәулігіне 600 мл сүтті анасының емшегінен сорыпалады. 3-6 айлығында оған 700-800 мл сүт керек. Ана сүтінің құрамында ақуыз, май, қант, минерал заттары, витаминдер т.б. бала тірлігіне қажетті заттардың бәрі бар және олар сапалы болады. Әсіресе биологиялық, өте құнды - альбумин, гамма-глобулин т.б. - ақуыздың түрлері, ферменттер, гормондар, иммунды денешіктер жеткілікті мөлшерде болғаны баланың дұрыс өсуіне өте қажет. Ақуызды бала ана сүтінен ғана ала алады. 1-3 жасар баланың жейтін тамағының ақуыздың 75% жануар текті, ал 25% өсімдік текті болуы қажет. 5 жасар балапар үшін бұлар тең мөлшерде қажет болса, жас өспірімдер үшін өсімдік ақуызының мөлшерін көбейте түсу қажет.

Май мен көмірсудың құрамдары ақуыздан гөрі қарапайым, бұлар химиялық үш заттан түзіледі: көмір-

сутегі, оттегі және сутегі. Бұл екеуінің құрылысының бірдей болуы организмге бірі жеткіліксіз болғанда оның орынына екіншісін пайдалануға мүмкіндік береді. Қажет болғанда майдан көмірсу, ал көмірсуден май оңай түзіледі. Орта есеппен алғанда денедегі майдың мөлшері 10-20%, ал көмірсудың мөлшері 1% шамасында. Майдың көбі май ұлпасындағы организмнің қуат қоры. Аздаған мөлшері жаңа жасушаның мембранасының құрылысына және соларды ауыстыруға пайдаланылады. Дененің кейбір жасушалары өз құрамында майды өте көп мөлшерде жинайды да, организмнің жылу және механикалық изоляторы ретінде пайдаланылады, яғни ол қорғану қызметін атқарады.

Дені сау ересек адамның тамағында 30%-дай май болуы тиіс. Олай болса, адам күніне 80-100 г май жейді. Тамақтың құрамында жануар майы да, өсімдік майы да болуы тиіс. Олардың ара қатынасы шамамен 2:1 қатынасындай болуы керек. Өсімдік майының линоль, линолен, арахидон іспетті кейбір май қышқылдарының түрлері организмде өндірілмейді. Бұлардың жейтін тамаққа жеткіліксіз болуы зат алмасуын бұзады және жүрек-қан тамырлар жүйесінде атеросклерозды дамытады. Көмірсулары адам организмінде глюкоза, фруктоза, галактоза, лактоза т.б. іспетті моносахаридтерге дейін ыдырайды. Глюкозаның мөлшері адам қанында шамамен тұрақты 0,1%. Глюкозаның қандағы мөлшері 0,11-0,12%-ға дейін көбейгенде ол қаннан бауырға және бұлшық еттерге тасылады да, онда жануар крахмалы деп аталатын зат - гликогенге айналады. Егер 0,12%-дан асып кетсе, артық қантты денеден шығаруға бүйрек кіріседі. Мұны глюкозурия деп атайды. Бұл ауру ұйқы безінің Лангерганс аралшаларының ішкі секрециялық қызметі бұзылып инсулин гормоны жетіспегенде байқалады.

Көмірсуының көбі денеден сол организмге тән бейімделіп қайтадан өндіріледі. Олар клетканың дитоплазмасы мен ядросының құрамына кіреді. Көмірсуы нуклеин қышқылдарының күрделі тізбектерінің құрамының негізгі бөліктерінің бірі саналады.

Балалардың майға мұқтаждылығы ересек адамдардан көбірек болады. Жарты жастағы нәрестелерге қажетті қуаттың 50% майдың алмасуынан алынады. Бұл кезде дененің массасының әрбір килограммына 6-7 г, 2-4 жаста - 3,5 г, мектепке барар алдында 2,5 г май қажет. 6 айдан 4 жасқа дейінгі балаларға қажетті қуаттың 30-40%, ал одан үлкенірек балаларға - 25-30% майдан алынады. Май қышқылдары баланстың жүйке жүйесінің дамуына аса қажет, әсіресе нәрестелердің жүйке жүйесінің қалыптасуында, дамуында май қышқылдары маңызды орын алады, сондықтан баланы емізетін аналардың азығында май жеткілікті болуы тиіс. Өсу барысында балалардың көмірсу қажеттілігі жоғары, себебі ыдырау қарқыны Бұл кезде үздіксіз жоғары деңгейде болады. Және жас өспірімдерде көмірсу ақуызбен майдан өте аз мөлшерде түзіледі, сондықтан оның қоры көп болмағандықтан жылдам жұмсалады. Ал, жалпы алғанда, бала денесінде көмірсу тиімді түрде сіңеді. Дене массасының 1 кг-ына шаққанда көмірсуының мөлшері емшектегі нәрестеде 10-12 г, 1-3 жаста - 12-13 г, 4-7 жаста - 13-14 г, 8-13 жастағы балаларда - 10-11 г болады. Ересек адамдарда оның мөлшері 3 г/кг-нан аспауы керек.

Су мен тұздардың организмдегі маңызы өте ерекше. Тұздар адам тамағына қажетті. Бірақ олар қуат көзіне жатпайды, клеткалар мен организмнің сұйық ортасының құрамына кіреді, сөйтіп ішкі ортаның тұрақтылығын және тіршілікті сақтауға қажет. Олар барлық ұлпаларда, әсіресе сүйекте жеткілікті болуы тиіс. Тұзсыз нервтің, еттің козу белсенділігі мүмкін емес. Организмдегі ұлпалардың құрамында 3,45% кальций, 1,58% фосфор, 0,65% калий, 0,45% хлор, 0,1% магний болады. Бұларға қосымша йод, темір, бром, мыс, цинк сияқты микроэлементтер бар. Олар қан өндіруге, гормондардың түзілуіне қатысады. Тұздар денедегі осмотық қысымды реттейді, қанның сілтілі-қышқылды реакциясын бір қалыпта сақтауға қатысады, катализаторлық қызмет атқарады, сүйек, шеміршек т.б. ұлпалардың құрамына кіріп, олардың беріктілігін қамтамасыз етеді. Фосфор мен күкірт мидың құрамына кіреді, натрий мен калий жүйке жүйесінің қызметінде маңызды орын алып, электрофизиологиялық жағдайын қалыптастырады. Темір гемоглобиннің құрамына қажет. Фосфор, күкірт, натрий калий, кальций т.б. организмге айтарлықтай шамада қажет. Молибден, мыс, кобальт қан өндіру қызметіне қатысады, йод қалқанша безінің гормонының құрамына кіреді, фтор тіс ұлпасының, әсіресе эмалінің дұрыс қалыптасуына қажет.

Бұлар организмге аз мөлшерде қажет болады, сондықтан микроэлементтер деп аталады. Жалпы алғанда микроэлементтер зат алмасуын реттейді. Балалар мен ересек адамның минерал заттарына мұқтаждығы әртүрлі. Минерал заттарының тамақта жеткіліксіз болуы бала организміндегі зат алмасуын бұзады, олай болса бапаның өсуі мен дамуы кешігеді. Кейбір элементтердің организмге қажетті мөлшері 20-шы кестеде берілген. 1 жасқа дейінгі балалар үшін кальций көп мөлшерде қажет, бұл кезде оның қажет мөлшері 2 жастағыдан 8 есе артық. Кальций мен фосфор тұздарының ара қатынасы мектеп жасына дейінгі балаларда 1:1,8-10 жаста 1:1,5 жасөспірімдер мен жоғарғы сынып оқушыларында 1:2. Мұндай арақатынаста қанқа дұрыс өсіп, жетіледі. Кальций мен фосфордың ара қатынасы сүттің құрамында өте жақсы теңестірілген, сондықтан балапардың тамақ мәзіріне сүтті міндетті түрде енгізу қажет. Организмге қажетті тұздар көбінесе жеткілікті мөлшерде тамақтың құрамында болады (1-ші кесте).

1-ші кесте. Балалар организміне қажетгі кейбір элементгердің мөлшері (күніне, мг)

Баланың жасы	кальций	фосфор	магний
1 жасқа дейін	1000	1500	-
4-6	1000	1500	140
7-10	1200	2000	220
11-13	1500	2500	360
14-17	1400	2000	400
Ересек	4500	2000	530
			-

Организмнің тірлігі үшін аса маңызды заттардың бірі - су. Ол организмнің ішкі ортасын құрады. Ересек адамның дене салмағының әрбір килограмм массасына 0,4 л су қажет. Ал нәрестелерде. Бұл мөлшер 5 есе артық. Егер баланың денесінде су жетіспесе, оның өсуі тежеледі. Жалпы ер адамның денесінің 61%, әйел адамның 50% судан тұрады.

Нәрестенің дене салмағының 75% - су. Оның ұлғаларының клеткасындағы судың мөлшері - 80%. Мектепжасына дейінгі балаларда өсу, даму қарқыны жоғары болғандықтан, денесіндегі судың мөлшері де көп. 1 жасқа дейінгі сәби тәулігіне 800 мл, 2-4 жаста - 950 мл, 5-6 жаста - 1200 мл су ішуі керек. Ұл балалар қыздарға Караганда суды көбірек ішеді, өйткені олардың дене қимылдары кезінде бұлшық еттері- не су көбірек қажет болады. Жалпы, бала организмінде зат алмасу күшті болғандықтан, суды көп қажет етеді. Қуаттың алмасуы мен негізгі зат алмасуы. Ұлпадағы клеткаларда ақуыз, май, көмірсу оттегінің қатысуымен тотығып ыдырайды және осы заттар денеге бейімделіп қайтадан өндіріледі. Қоректік заттардың тотығу нәтижесінде бөлініп шығатын қуаттың мөлшері бірдей емес. Белгілі бір қоректік заттың 1 г тотыққанда шығаратын қуаттың мөлшерін сол заттың калориялық коэффициенті деп атайды. Бұл мөлшер капориямен (кал), килокалориямен (ккал) немесе джоульмен (Дж), килоджоульмен (кДж) өлшенеді. Тәуліктегі жұмсалатын қуат мөлшері адамның жасына, денсаулығына, азығына және іс- қимылына байланысты. Жеңіл дене еңбегінде тәулігіне 2000-2300 ккал қуат жұмсалады, ал ауыр жұмыс кезінде Бұл мөлшер істеген жұмысқа сай 2-3 есе артады. Атқарған жұмыстың ауыр- жеңілдігіне, күрделі- лігіне, денеге түсетін жүктеменің салмағына қарай қуат мөлшері әр деңгейде өзгеріп отырады (2-кесте). Ми еңбегінде дене еңбегінен гөрі қуат аз жұмсалады. Мамандығына сай адамдардың қуат жұмсау мөлше- рі әркелкі болады. Адамның жасына сай тәуліктік қуат жұмсау мөлшері әртүрлі, жас ұлғайған сайын азаяды. Ер балалардың тәуліктік қуат жұмсау мөлшері қыздардан жоғары. Өсуге жұмсалатын қуат мөлшері негүрлым бала жас болса, солгүрлым жоғары болады. Мысалы, бұл мөлшер азық қуатының 3 айда - 36%, 6 айда - 26%, 9 айда - 21%-ына тең болады. Гликолиз және аэробты тотығуы кезінде, яғни қуатқа бай фосфорлы заттар түзілген кезде сутегінің атомдары және құрамында азоты бар заттар да босайды. Олар амин қышқылдарының синтезінде пайдаланылады, сондықтан балалардың қуат алмасуы ересек кісілерден анагүрлым жоғары болады. Адам толық тыныштыққа болғанның өзінде белгілі мөлшер- де қуат жұмсайды. Денедегі физиологиялық қызметгерге тынымсыз үнемі қуат жұмсалып жатады. Қалыпты жағдайда адам организміндегі ең төменгі деңгейлі зат алмасуы мен қуаттың жұмалуын негізгі зат алмасуы дейді. Негізгі зат алмасуы кезіндегі қуат тыныштық жағдайдағы тіршілікті сақтайтын жүрек-қан тамырлар, бүйрек, бауыр сияқты мүшелердің үздіксіз қызметі үшін, клеткалардағы зат алмасу- ын қамтамасыз етуі үшін жұмсалады.

2-ші кесте. Дененің 1 кг массасына жұмсалатын тәуліктік қуаттың мөлшері

Жасы	Жұмсалатын қуаттың тәуліктік мөлшері, кДж/кг
1-3 ай	462-504
3-6 ай	420-462
6-12 ай	378-420
2-6 жас	294-315
7-11 жас	252-294
11-15 жас	189-281
Ересек адам	147-168

Витаминдерді латын әрпімен А, В, С, Д, Е, К, Р, РР деп белгілейді және химиялық құрамдарына сай атайды (Мысалы, аскорбин қышқылы немесе С витамині), Барлық витаминдерді екі топқа бөледі: майда еритіндер және суда еритіндер. Майда еритіндер тобына А, Д, Е витаминдері, ал суда еритіндер тобына басқа қалған витаминдер (В, В<sub>2</sub>, С, Р т.б.) жатады. Витаминдердің біразы гормондардың, ферментгердің т.б. биологиялық белсенді заттардың құрамына кіреді. Ал біразы (Е, С, Р витаминдері) клетка мембрана- сының құрамына кіріп қорғаныс, яғни антиоксиданттық қызмет атқарады.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

Көптеген витаминдер адам денесінде өндірілмейді. Олар ішкен, жеген тамақтың құрамында провитамин (витамин алды) түрінде болады. Провитаминдер витаминдердің белсенді түрі емес, Бұлар адам организмінде ғана белсенді түрге ауысады. Кейбір витаминдер организмде химиялық жолмен түзіледі. Инозит, пангам қышқылы, убихинон, холин т.б. витамин тәрізді органикалық қосындылар да витаминдердің ролін атқарады.

Ұзақ мерзім бойы жеген тамақтың құрамында витаминдер мүлде болмаса, онда авитаминоз, ал жеткіліксіз болса гиповитаминоз, мөлшерден артық болса гипервитаминоз деп атапатын сырқаттар пайда болады.

Гипервитаминоз көбінесе майда еритін витаминдердің денеде көп болуына байланысты туады. Витаминдердің мөлшеріне байланысты сырқаттар көпке созылса, адам өліп те кетуі мүмкін. Ал жетіспеген витаминдерді тағамдарға қосып немесе жеке өзін қабылдаған жағдайда адам ауруынан сауығады.

Өсіп келе жатқан бала организмінде витаминдер өте қажет, еондықтан баланың жасына лайық витаминдердің мөлшері ішіп-жейтін тамақтың құрамында болуы тиіс. Қазіргі кезде баланың жасына лайық витаминдердің қажетті мөлшері толық анықталған. А витамині (аксерофтол) майда ериді, қыздырғанда ыдырамайды, тек оттегі мен күннің күлгін сәулесінің әсерінен ыдырайды. Сырт көрінісі сары май түсті зат. Сәбіздің құрамында каротин түрінде болады. А витамині жетіспесе, онда баланың өсуі тежеледі және көзінің өткірлігі нашарлайды халық арасында "соқыр тауық" деп аталатын, яғни іңірде көрмеушілік пайда болады. Оған қоса қуықның, жатырдың, ішектің, өкпенің кілегей қабығы бұзылады. Балалардың жұқпалы ауруларға төзімділігі төмендейді. Бұлар құрамында А витаминдері бар балық майын, жұмыртқа- ны, сәбізді жесе біртіндеп жойылады.

В витамині (тиамин). Ас қорыту, жүрек, жүйке жүйесінің қызметіне өте қажет. Ол белок, май, көмірсу алмасуына қатысатын ферменттердің құрамына кіреді, өсу мен даму, жүрек, қан тамырларының т.б. ішкі мүшелердің қызметінің нервтік реттелуіне қатысады. Бұл витамин ішкен тамақта болмаса, не жеткіліксіз болса адам "бери-бери" (аяғын сүйретіп басу) немесе полинефрит деген сырқатқа ұшырайды.

В<sub>2</sub> витамині (рибофлавин) - сары түсті кристал зат. Суда жақсы ериді. Рибофлавин авитаминозы кезінде адамның көзі ауырып катаракта, анемия, яғни қан аздылық, өкпе сырқаты және әлсіздік пайда болады.

Рибофлавин жануарлар текті тамақта көп болады. Әсіресе бауыр, бүйрек, ми және бұлшық еттерде көбірек. Оның адамға қажетті тәулік мөлшері 2-3 мг.

В<sub>6</sub> (пиридоксин) витамині табиғатта пиридоксаль және пиридоксамин түрінде болады. Олар тотықтырғыш ферменттердің құрамында болады және зат алмасуына қатысады. Пиридоксин жануар текті және өсімдік текті азықтың құрамында жиі кездеседі: бауырда, бұлшық етке, балықта, бидайда, картопта, капустада, күріште, сәбізде және ашытқыда мол болады. Бұл витаминнің қажетті мөлшері тәулігіне 1,5 мг.

В<sub>12</sub> витамині (цианкобаламин). Бұл витаминді антианемиялық витамин деп те атайды, себебі оның организмде жетіспеуінен анемия, яғни қан аздылық пайда болады.

Бұл витаминді тағаммен бірге әдеттегідей қабылдағанда оның витаминдік қасиеті азаяды, өйткені ішек-қарындағы микроорганизмдер оны бойына сіңіріп, адамға пайдасы болмайды, сондықтан оны таза қарын сөлімен бірге ішкізу керек, сонда қарын сөліндегі апоеритеинмен қосылып, оны микробтардан сақтайды да қанға өтіп, қан өндіру мүшелеріне барып, өз қызметін атқарады. Адамның Бұл витаминге тәуліктік қажеттілігі 10-20 мкг. Мөлшері аз болғанымен, оның іршіліктегі маңызы зор.

С витамині (аскорбин қышқылын) антицингалық фактор деп те атайды. Бұл организмде жетіспесе, күрқұлақ (цинга) ауруы пайда болады және қан тамырларының, әсіресе капилляр тамырларының серпімділігі төмендейді. Сондықтан күрқұлақпен ауырған кісі қансырайды, алдымен қызыл иектері қанағыш болады. Мұның нәтижесінде тіс босап, түсіп қалады және терінің қан тамырларының серпімділігі бұзылып, бетінде қоңыр дақтар пайда болады. Ең қиыны сүйек ұлпасының белок коллагені бұзылып, сүйек сынғыш болады. С гиповитаминоз кыста, көктемде азық-түліктің құнарлығы азайғанда пайда болуы мүмкін, сондықтан оның апдын алу үшін жылдың бұл мезгілінде қосымша аскорбин қышқылын ішу қажет.

Д витамині (кальциферол) организмде жетіспеуінен мешел немесе рахит (грек, рахис - омыртқа) ауруы пайда болады. Мешелмен ауырған балада кальцидің және фосфордың алмасуы бұзылады, сондықтан олардың сүйектері дұрыс өсіп жетілмейді. Сүйектері жұмсарып, борпылдақ болады, дене салмағының ауырлығынан аяқ сүйектері қисаяды, бас сүйегі мөлшерден тыс үлкен болып, тістері кешігіп өседі.

Бұл витаминнің тәуліктік қажетті мөлшері 25 мкг.

Е витамині (токоферол). Токоферол жыныс мүшелерінің өсіп, дамуы үшін қажет. Ер азаматтарда оның мөлшері азайғанда сперматогенез, яғни ерлердің ұрық клеткасының өндірілуі тежеледі, сперма- тозоидтардың жіпшелері жоғалып, қозғалу қабілеті жойылады. Жүкті әйелдің Е авитаминозы пайда

болса, дұрыс бала табуы мүмкін, бірақ сүті болмайды және аналық мейірімі дамымайды. Тәуліктік қажет мөлшері 1-1,5 мг.

К витаминінің филлохинон (К) және фарнохинон (К) деген екі түрі бар. Екеуі де қанның ұюына қатысады. Бұл витамин денеде аз болғанда протромбиннің өндірілуі тежеледі, қанның ұю қабілеті мен белоктың түзілуі нашарлайды, адам қансырайды. К витамині азық-түліктің бәрінде дерлік бар, әсіресе шпинатта, капустада көп болады.

Р витамині (флавин, цитрин) С витамині іспетті қан тамырларының беріктігін сақтайды. Р авитаминозы кезінде қан тамырларының серпімділігі төмендеп, қан айналысы бұзылады. Бұл витаминнің молекула-лық құрамы флавоноидқа негізделген, сондықтан оның флавоноид және полифенол түрлері де бар. Бұлар эвкалипт ағашының, қышаның, шайдың жапырақтарында т.б. өсімдіктерде көп болады.

Тамақтану мөлшері астың қуаттылығына негізделеді. Бірақтіршілік үшін бұл жеткіліксіз. Организмнің қажеттілігін толық қамтамасыз етуге белок, май, көмірсу, су, витаминдер және минерал тұздары міндетті түрде жеткілікті мөлшерде болу керек. Олардың қатынас мөлшері де есте болуы керек, әсіресе бұл балалардың тәулік мезірінде ескеріледі (3-ші кесте). Бастауыш сынып оқушылары үшін органикалық заттардың қатынас мөлшері мынадай: белок - 1, май - 1, көмірсу - 6 есе. Ал мектепке дейінгі балаларда Бұл көрсеткіштер 1:2:3.

3-ші кесте. Органикалық заттардың тәулік мөлшері, г

Жасы	Белок	Май	Көмірсу
2-3 ай	8-10	25-30	55-55
5-6 ай	12-15	30-40	60-75
1-1,5 жас	34-38	40-50	90-120
3-4 жас	42-46	60-70	180-230
5-7 жас	45-48	75-80	250-300
8-11 жас	55-57	80-95	350-380
12-14 жас	61-63	90-110	380-400
15-16 жас	66-70	90-110	420-450

Балалардың тәулік азығында витаминдер мен амин қышқылдары мол болғаны жақсы. Тәуліктік азықтың барлық мөлшері жасына қарай 2000-2600 г шамасында болуы шарт. Піскен ас буы шығып, иісі аңқып, дәмді және көрер көзге жағымды болса, сілекей шұбырғып, қарын сөлі көбірек бөлініп, тағам жағымды болып, бойға жақсы сіңеді. Тәуліктік азықта минерал тұздары, әсіресе кальций мен фосфор тұздарының мөлшері жеткілікті болуы тиіс, себебі балалардың сүйегінің өсіп жетілуіне Бұл минералдар аса қажетті. Егер кальций, фосфор және Д витамині жеткіліксіз болса, сүйек ұлпасының өсіп, жетілуі нашарлайды да, баланың бойы еркін өспейді, нәрестелер ауруға шалдығады. Кальций мен фосфордың өзара қатынасы мектеп жасына дейінгі балаларда 1:1,5, бастауыш сыныптағыларға 1:1,7 жоғары сынып оқушыларына 1:1,4 болуы керек.

Тамақтану тәртібі сақалмай, қалыпты жағдайдан бұзылса, гастрит, қарын мен ішектің жаралы науқасы, атеросклероз, дененің мөлшерден тыс толуы және т.б. сырқаттар пайда болуы мүмкін. Мұндай сәтсіздік ересектерде де, балаларда да байқалады, әсіресе жұмыс істемей, қозғалмай бір жерде отыратын адамдарда сырқат өршіп кетеді. Күндіз тамақ ішу арасы 4-5 сағат болуы тиіс. Түнде тамақ ішпей, ас қорықу мүшелерінің демалуы 8-10 сағатқа созылады. Әрине, бұл тәртіп, жұмыс істеу уақыты мен жағдайға байланысты өзгеруі мүмкін. Тамақтанудың ертеден қалыптасқан тәртібі бойынша таңертеңгі ас тамақтың тәуліктік мөлшерінің 20-25%, 2 сағаттан кейінгі жеңіл тамақ 10-15%, түскі тамақтану 40-45%, ал кешкі 20-25% болуы керек. Ал 3 мезгіл тамақтанғанда таңертеңгі ас 25-30, түскі - 45-50, ал кешкі 20-25% болады. Өсіп, дамуына байланысты балалардың тамақтану тәртібі ерекше. Олардың тамағының тәуліктік мөлшерінің құрамында белоктың үлесі жасына лайық болуы тиіс: 1-3 жаста - 55 г, 4-6 жаста - 72 г, 7-9 жаста - 89 г, 10-15 жаста - 100-106 г.

Балалар бақшасында тамақтану әрбір 3-3,5 сағаттан кейін, ал мектеп жасындағыларда 3,5-4 сағатта, жас өспірімдерде тәулігіне 4 рет болады. Тәулік тәртібі мен тамақтану үлесі балалардың жасына байланысты болады.

1. Петровский К.С. Ванханен В.Д. ГИГИЕНА ПИТАНИЯ. - М.: Издательство «Медицина».
2. Шарманов Т.Ш. Тағам гигиенасы. - Алматы: "Эверо" баспасы, 2010.
3. Кенесариев У.И., Балмахаева Р.М., Жоламанов М.Е., Алимова Н.Е. Тамақтану гигиенасы. I бөлім. - Алматы: "Эверо" баспасы, 2009.
4. Интернет деректері.



Резюме

В данной статье описывается необходимость знания гигиенических требований, предъявляемых к питанию детей. Строгость гигиенических требований к питанию особенно важна в детских коллективах, где живут и воспитываются дети с различными отклонениями в развитии. Неблагоприятный преморбидный фон и сниженный иммунитет у таких детей требует строгого соблюдения гигиены питания.

Summary

This article shows how importance observer sanitary of foods, in particular, for disabled children. The disabled children have very low immunities, so, this demands strict observance hygiene of preparing foods.

РУХАНИ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕ БЕРУДЕ ХАЛЫҚ ҚАЗЫНАСЫНЫҢ ОРНЫ Р.Ә. Скакова - *п.ғ.к.*,

*«Арнайы және әлеуметтік педагогика» кафедрасы, ҚазМемҚызПУ*

Қазақстан Республикасының алдында тұрған әлеуметтік-экономикалық мәселелердің аса күрделілігіне қарамастан оның мемлекет ретінде қалыптасуы халықтың ұлттық менталитетіне, әсіресе жастар арасында дағы тәрбиеге байланысты. Бүгінгі таңда ғасырлар қойнауында қалыптасқан ұлттық тәрбиені, озық өнеге-лі дәстүрлерді, адамгершілік асыл қасиеттерді жеткіншектер бойына қабыптастыруда оны ұтымды пайдалану аса маңызды міндеттердің біріне айналып отырғаны даусыз. Сондай-ақ, ұлттық мәдениеттің, әдебиеттің, тілдің, халықтық педагогиканың тағдыры мен болашағы да мектептегі жас ұрпақ тәрбиесіне байланысты.

Қазіргі заманда елімізде орын алып отырған кемшіліктер мен құбылыстар - тастанды, жетім балалар, «қиын» балалар, ана тілін, тарихы мен мәдениетін, салт дәстүрлерін білмейтін жастар, ішкілік пен нашакорлыққа салынған жастар, қылмыстың көбеюі, жұмыссыздық халықтың тұрмыс тіршілігі мен табиғат жағдайларының нашарлауын жоюдың басты жолы - жас ұрпақтың бойына сәбилік кезеңнен бас-тап ұлттық тәлім-тәрбие мен халық педагогикасы мұраларын сіңіріп тәрбиелеудің қажеттігін көрсетеді.

Халық педагогикасы-ұлттық тәрбие мен тағылымнан туған бай қазына, өшпес өнеге, тәрбие өрнектері: ертегілер, жырлар, аңыздар, жаңылтпаштар, жұмбақтар, мақал-мәтелдер, ұлттық салт-дәстүрлер, халық-тық ойындар мен тойлар, әлеуметтік тағылымдар мен тәжірибелер, үлгі-өнегелер - халықтық құнды мұра, тәлім-тәрбиенің баға жетпес қайнар көзі.

Тәрбиедегі басты бағыт делінген тәлім-тәрбие тұжырымдамасында: «Әрбір адам ең алдымен өз хапқы-ның перзенті, өз Отанының азаматы болуы керек екенін, ұлттың болашағы тек өзіне байланысты болатынын есте ұстауға тиіс. Оның осындай тұжырымға тоқталуына ұлттық әдет-ғұрыптар мен дәстүрлер көптеп көмектеседі, солар арқылы ол жалпы азаматтық мәдениетке аяқ басып, өз халқының мәдени игілігін басқа халықтарға жақында да түсінікті ете алады. Сондықтан әрбір ұрпақ өз кезімен өткенінің тағдыры мен талаптарын, объективті факторлар ретінде ұсынып, сол арқылы жас ұрпақты өмірге даярлап, оларды жинақталған бай тәжірибе негізінде тәрбиелей отырып, өзінің ата-бабаларының рухани мұрасын игере түсуі керек» екендігі айтылған [1,268 б.].

Қазіргі кезеңдегі саяси, экономикалық жағдайдың тұрақсыздығы, тұрмыстағы күйзеліс, адамгершілік құндылықтардың құлдырауы, білімге, адал еңбекке деген жастардың ынтасының азаюы, зорлық-зомбылық пен қатігездіктің бел алуы т.б. жастар тәрбиесіне жаңаша қарауды талап етіп отыр. Осы ретте бүгінде экономикалық әлеуметтік саяси өзгерістермен байланысты оқушы-жастарды ізгілік, имандылық тұрғыда өмір сүріп, шығармашылықпен еркін еңбек ете алатын және өзі-өзі дамыта алатын жаңа азаматты тәрбиелеудің қажеттігі туындауда.

Адамзат қоғамының тарихи даму тәжірибесінің проблемалары үнемі жаңа адам тәрбиелеудің міндеттерімен байланысты болып келгені белгілі.

Егер ұлттық тарихқа үнілетін болсақ, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасқан тәлімдік мұралардың да бүгінгі ұрпақ тәрбиесіне берері мол. Құлтегін, Тонькөк ескерткішіндегі жазбалар, Асанқайғыдан бастау алған философиялық тұжырымдар, Бұқар жырау, Ақтамберді т.б. мұралары бүгінгі тәрбие беру үрдісінде негізгі орын алуы қажет. XIV-XV ғасырда өмір сүрген Асанқайғы мұрасында тұлғаның рухани-адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру мәселесі философиялық тұрғыда зерделенген. Асанқайғы шығармаларында нағыз кісілік қасиет пен зиялылық жан-жақты қамтылады.

Адамның шынайылығы, таза ой-санасы, білімі, т.б. қасиеттердің рухани тазалықтың белгісі екенін көрсетеді.

Артына үлкен философиялық мұра қалдырған Бұқар жыраудың негізгі тақырыбы - адам-қоғам-табиғат, олардың бірлігі, имандылығы, ана махаббаты, анаға деген сүйіспеншілік, ынтымақ, бірлікке шақыру т.б.

Бұқар жырау бабамыздың өмір сүрген кезі Абылай хан ғасырмен тұспа-тұс келеді. Бұқар жырау мен Абылайхан арасындағы байланыс арқылы сол кездегі қоғамдағы жариялылық, әділдік ұстанымдарын байқауға болады.

Жыраудың ең ірі шығармасы «Тілек» атты жырында адамның рухани-адамгершілік құндылықтары жан-жақты ашылып беріледі [2,268 б.].

Расында да, әл-Фараби, Махмұт Қашқари, Жүсіп Баласағұн т.б. ұлттық тәлім-тәрбие мұраларында тұлғаның бойында адамшылық мәселесі, ізгілік, ар-ождан т.б. жан-жақты қамтылған. Осындай көне тарихымен, рухани мұраларымен атадан-балаға мирас болып келген тарихи өлкенің ешкімге ұқсамайтын, ешкіммен салыстыруға болмайтын философиялық ойлардың дамып, қалыптасқанын тарихи мұраларға талдау жасағанда айқын аңғарамыз.

Қазіргі кезеңде еліміздегі мүмкіншілігі шектеулі балалар санының көбеюі, денсаулық сақтау, білім және әлеуметтік қорғау салаларының осы мәселеге көңіл бөлуін талап етіп отыр. Жыл санағи мүмкіндігі шектеулі балаларға деген қоғамның көзқарасы өзгеріп, оларды қоғамның бір мүшесі ретінде қарауға бет бұрды. Үкіметіміздің мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған көптеген көмектерінің ішінде үйде әлеуметтік көмек беру ерекше орын алады. Үйде әлеуметтік көмек беру барлық мүгедек балаларға емес, олардың ішінде өз-өзіне қызмет етуі төмен, қозғалысы нашар, үйде оқитын, үйде тәрбиеленетін және ешқандай бағдарламамен оқуға жарамсыз балалар мен жасөспірімдерге көрсетіледі. Осы орайда әлеуметтік қызметкердің міндеті кеміс бапапардың жан айқайын қоғамға жеткізу, яғни бапа ағзасындағы ауытқулар мен бөгеттердің себеп-салдарын анықтап, олардың отбасындағы қарым-қатынастарын дамытып, дені сау баламен арапасуына жағдай туғызу. Демек, мүмкіндігі шектеулі мектеп оқушыларына рухани-адамгершілік тәрбие беруде халық қазынасы қорын тиімді қолдану қажет. Сондықтан тұтас педагогикалық процесте жеке тұлғаның өн бойына асыл қасиеттерді сіңіру, ұлттық тәрбиенің сарқылмас көздерін (ертегілер, жырлар, аңыздар, жаңылтпаштар, жұмбақтар, мақал-мәтелдер, ұлттық салт-дәстүрлер, халықтық ойындар мен тойлар, әлеуметтік тағылымдар мен тәжірибелер т.б.) мүмкіндігі шектеулі мектептегі тәрбиеде қоғамдық орта мен тығыз сабақтастықта жүргізілуі керек.

Мүмкіндігі шектеулі арнайы мектеп оқушыларының жеке тұлғасын заман талабына сай қалыптастыру мынандай мәселелерді шешуді талап етеді:

- халықтық педагогика мұраларын жинақтап, жүйелеп, баланың даму дәрежесіне сәйкес етіп ықшамдау;
- Мүмкіндігі шектеулі арнайы мектептің материалдық-техникалық базасын жақсарту жолдарына назар аудару;
- Мүмкіндігі шектеулі арнайы мектеп балаларының жеке тұлғасын қалыптастыруға ықпал ететін басылымдар мен әдістемелік нұсқаулар, ойындар, суреттер, көрнекі құралдар, ұлттық өрнектегі керекті құралдар жүйесін жасау;
- Мүмкіндігі шектеулі арнайы мектепті халық педагогикасы негіздерімен қаруландыруды, педагогика ғылымының озық жетістіктерімен ұштастыруды қамтамасыз ету.

Халық ауыз әдебиеті үлгілері тәрбиеленушілердің ақыл-ойын кеңітеді, тілін ширатады, жеке тұлғапық адами ізгілік қасиеттері мен тапғамын күшейтеді, ата-баба мұрасын құрметтеуге тәрбиелейді.

Біздің пайымдауымызша мүмкіншілігі шектеулі бабалардың тұлғасын қалыптастыруда халық педагогикасының құралдарының ролі ерекше. Халық педагогикасы құралдарының ауыз әдебиеті үлгілері мүмкіндігі шектеулі балалардың жае ерекшелігіне орай, олардың өзіндік дүниетанымы мен ой-пікірлерін, айналадағы құбылысты қабылдау, сезіну, түйсіну, есте сақтау мүмкіндіктері мен сөздік қорын, адами ізгілік қасиеттерді дамытатын асыл мұра.

Қай ұлттың, қай халықтың болмасын кемеліне келіп толысуына, рухани өсуіне, әдеби-мәдени дамуына басты ықпал жасайтын негізгі тірек - ұлттық ойындар. Бұл бүгінгі күні ғана көтеріліп отырған мәселе емес. Кезінде түрлі кезеңдердегі педагогтар мен ойшылдар қазақтың ойындары туралы, онда ұлттық педагогикадағы үлгі-өнегені халық даналығының көрінісі ретінде пайдалану жөнінде құнды идеялар айтқан. Оларды өздерінің тәжірибесіне арқау етіп оның тәрбие саласындағы күшіне сенген.

Ойыннан үлкен істер өрбиді, ол бар өнердің бастауы. Қазақтың ұлттық ойындарын үйрене отырып, ата-бабаларымыздың болмысымен, олардың ұлттық психологиялық ерекшеліктерімен танысады. Әр ойынның уақыт өткізу үшін емес, белгілі мақсатпен, ойлауға, айналаға көз салуға, шапшаң, епті болуға, күшті-мықты болуға, әсемдікке-сыпайылыққа тәрбиелейтінін аңғару қиын емес.

Ұлт ойындары атадан-балаға, үлкеннен кішіге мұра етіп беріліп отыратын халқымыздың мәдениетінің, шаруашылығының, өмір тіршілігінің жиынтық көрінісі, бейнесі.

Қазақ балаларының ойындары мен сауық жиындары көшпелі-малшы жанұясының күнделікті еңбек

өмірімен тығыз байланысты болған. Сонымен бірге бұл ойындар әділдік пен адамгершіліктің қағидалары- на негізделген. Балаларын кішкентай кезінен аттың үстінде ер тоқымсыз жүруді, тізгінді жіберіп аттың жалынан ұстанып жүруді ертеден үйреткен.

Психология, дефектология және педагогика саласындағы қазіргі зерттеуші-ғылымдар мүмкіндігі шектеулі баланың психикалық дамуында ойын әрекетінің үлкен маңызы бар екендігіне ерекше назар аударуда.

Біздің пікірімізше, психикалық үрдістің ырықтылығын дамыту үшін ойынның маңызын анықтауға бағытталған зерттеулер басты назарда болып отыр. Л.С. Выготский мінез-құлықтың ырықтылығын қалыптастыруды эффективті-қажеттілік шеңберінің даму тұрғысынан қарастыра келе «Кемістігі бар бала ойында өзіне ұнаған нәрсесін, әрекетін жасайды, мейлінше қарсылықсыз бағытта әрекеттенеді. Сонымен қатар, қарсылықтың мейлінше аз болатын бағытында әрекет етуге үйренеді, ережеге бағына отырып, өзінің жасағысы келетін жағдайдан бас тартады, өйткені, ойында ережелерге бағыну, тікелей импульс бойынша қимылдан бастарту - максималды ләззат алуға барар жол», - деп жазды [4]. Д.Б. Эльконин жұмыстарында дамуында ауытқуы бар баланың қажеттілік-мотивациялық сферасын дамыту мәселелерін ашып көрсетеді. Ойын әрекетінде баланың жеке басының барлық жақтары өзара бірлікте және өзара әрекеттестікте қалыптасады.

Балаларды қазақ халқының өмірінде болған сан қилы оқиғаларды бастан аяқ баяндап беретін, ғасыр- лар бойы бірге жасасып келген әдет-ғұрып ойындарымен таныстыру мен күштіліктерін, ептіліктерін, шыдамдылықтарын дамыту мақсатында үлкен тойларда, мерекелерде, думандарда ойналатын ойындарды жүргіздік. Қазақ ұлттық ойындары сюжетті, сюжетсіз ойындар болып бөлінеді. Мысалы: «Орамал жасыр- мақ», «Хан ойнау» сияқты ойындарды сюжеттік элементтерімен бірге хормен эн салып, бидің қимылы- мен ойынның мазмұны терең көрсетілді.

Ұлттық ойындарда әзіл, қалжың, қуаныш, жарысуға деген ынта өте көп, қимылдары бейнелі, нақты, көңілді санамақтар, көңіл көтерулер, жаңышпаштармен сүйемелденеді. Оларда күнды ойын фольклоры сақталған.

Қазақтың ұлттық ойындарын үйренудің, мүмкіндігі шектеулі балаларға күнделікті сабақ барысында, сыныптан тыс уақытта, тәрбие сағаттарында пайдаланудың, заманымызға сай ұрпақ тәрбиелеудегі тигізе- тін пайдасы орасан зор. Ойын баланың апдынан өмір есігін ашып, оның шығармашылық қабілетін оятып, бүкіл өміріне ұштаса береді. Міне, ойын дегеніміз тынысы кең, ақыл-ой жетекшісі, денсаулық кепілі демекпіз.

Егер ұлт ойындары ұрпақтан-ұрпаққа халық ауыз әдебиеті арқылы жетіп, таралып отырды десек, бұл саладағы негізгі жанрлар: мақал-мәтелдер, нақыл сөздер мен өсиетгерге, шежірелерге, жұмбақтарға, санамақтарға тоқталмай кетуге болмас деп есептейміз.

Балалар арасында әйгілі болған ойынның түрі - жұмбақтар шешу. Суреттер арқылы жұмбақтар шешкізу, балалардың тәрбие сағатына қызығушылықтарын, ынтасын арттыра түседі. Олардың қимылын дамытып, сабаққа белсінді араластыруға мүмкіндік береді. Жұмбақ шешу ойынын жарыс түрінде өткізуге болады. Жұмбақ ойыны балалардың өздігінен ойнауына мүмкіндік жасайды, оларды дерексіз ойлаудан нақтылы ойлауға жетелей түседі. Осының барлығы күрделене түскен сайын оқушылардың ойы өсіп жетіледі. Ойын әрбір пән бойынша ұйымдастыру мұғалім үшін де, оқушылар үшін де тиімді.

Бұл ойындардың мағынасында үлкен тәрбиелі-білімділік мүмкіншіліктері бар. Ауызша ойындар балаларды төңірегіндегі қоршаған табиғатпен, аңдар әлемімен, адамның шаруа істерімен таныстырып, жаппы адам туралы, адам өмірі жөнінде білім, түсінік алады. Жұмбақтарды тәрбие сабақтарында пайдалана отырып, түрлі ойындар өткізу арқылы балалардың ақыл-ой еңбегін ерекше қажет еткізіп, дамытуға мүмкіндік етеді. Жұмбақ табиғат заттарының немесе құбылыстарының, тек өздеріне тән ерекшіліктерін, қайталанбас қырларын астарлы түрде береді. Жұмбақ - оқытудың жанама тәсілі. Бұл тәсілдің маңызы мынада:

- баланың ойлауын (таптау, салыстыру, қорытындылау) жетілдіреді;
- кемтар баланың есте сақтау қабілеттері дамиды;
- мүмкіншілігі шектеулі баланың түйсік үрдісі дамиды, яғни заттар мен құбылыстардың жеке бөлікте- рінің сипаттары сезім мүшелеріне (анализаторларына) әсер ету арқылы мида бейнеленеді;
- тіл кемістігі бар баланың сөздік қоры жетіледі.

«Сақина салу», «Орнынды тап», «Соқыр теке», «Жұмбақ айтысы» ойындарында бірінен соң мақал- мәтелдер, жұмбақтар, өлең-әндер, билер, аспаптық көріністер пантомим икал ық үзінділер ауысып отыра- ды. Ойнаушылар ойын кезінде өздерін махаббат, поэзия, өнер әлемінде сезіне алады. Өздерінің орындап тұрған рольдерінен үлкен эстетикалық қанағат алуғатырысады.

Сонымен қатар, ойынның шарты бойынша ойынға қатысушылардың жалпыға бірдей тәртібі болады: қалай отыру, қалай сөйлеу, өзін-өзі ұстауға және бір-бірімен сөйлесіп араласу.

Балалардың зейін қойып ойнайтын ойындарының тағы бір түрі - бұл үстел үстінде ойналатын ойындар: «Тоғыз құмалақ», «Бес тас», «Дойбы ойыны» және т.б. Бұл ойындар балалардың есте сақтау қабілетін, тапқырлығын, ойлауын, ақылын, шапшандығын, қолы мен саусақтарының жылдамдылығын, жалпы моторикасын, есте сақтау, көз мөлшерлік, шыдамдылық пен күте білу қабілеттерін дамытады. Оймен келетін ойындар логикалық ойды жетілдіре түсуге, тез шешім қабылдауға, жастардың психологиялық жүйелерін жетілдіре түсуге негізделген. Педагогика саласында қазақтың ұлттық ойындарын оқуға қарсы қоймайды, қайта оларды өзара байланысты деп қарап, оның балаға деген әсерін, тәрбие үрдісіндегі байланыстылығын белгілеп отырады. Баланың меңгерген білімін ретке келтіріп жүйелеп тереңдететін ұлттық ойындардың маңызы зор, сондай-ақ оқудың ойынға әсері де ерекше. Бұл сыныпта тәрбие оқудың кең көлемде тұрақты орын алуы ұлттық ойынның мәнін бұрынғыдан да көтереді және оның тақырыбы мен мазмұнын кеңейте түседі. Ал бұл баланың айнала өзін қоршаған өмір туралы тереңірек мағлұмат алуына мүмкіндік береді. Көмекші мектептердегі сыныптан тыс жүргізілетін сабақтар балалардың өмір танымын кеңейтіп, оны ұйымдастырумен қатар олардың қазақтың ұлттық ойындарына деген мәдениетін өсіріп, балалардың мінез-құлқын жақсартуға да тиімді ықпал жасайды. Баланың ойын үстінде қол жеткен табыстары мен одан алған әсері, баланың жаңа білімге деген қызығушылығын арттыра түседі.

Мүмкіндігі шектеулі балаларымыздың мінез-құлқына тәрбие мен тәлім арқылы тек білім мен ақылды ұштастыра білгенде ғана сіңетін күдіретті қасиеті мол адамшылық атаулының көрінісі болып табылады. Халықтың әріден келе жатқан тәлім-тәрбиесін жас ұрпаққа жеткізіп отырған жандардың бірі - тәрбиешілер қауымы. Мүмкіндігі шектеулі балаларымызды адамгершілікке тәрбиелеуде ұлттық педагогиканы, қашан да халық тәрбиесін үлгі етіп ұстаймыз. Ал, адамгершілікке тәрбиелеудің бірден-бір жолы - осы іске көзін жеткізу, сенімін арттыру. Осы қасиеттерді балаларымыздың бойына сіңіре білсек, адамгершілік қасиеттердің берік іргетасын қалағанымыз. Халықта «Ағаш түзу өсу үшін оған көшет кезінде көмектесуге болады, ал үлкен ағаш болғанда оны түзете алмайсың» деп бекер айтылмаған. Сондықтан баланың бойына жастайынан ізгілік, мейірімділік, қайырымдылық, яғни адамгершілік құнды қасиеттерді сіңіріп, өз-өзіне сенімділікті тәрбиелеуде отбасы мен педагогтар шешуші роль атқарады. Рухани-адамгершілік тәрбие - екі жақты процесс.

Адамгершіліктің негізі мінез-құлық нормалары мен ережелерінен тұрады жұмыстардың нәтижелерін, тәрбиелеушілерінің жетіктістерін зер салып талдау керек. Олар адамдардың іс-қылқытарынан, мінез-құлқытарынан көрінеді, моральдық өзара қарым-қатынастарды басқарады. Отанға деген сүйіспеншілік, қоғам игілігі үшін адам еңбек ету, өзара көмек, сондай-ақ қоғамға тән адамгершіліктің өзге де формалары, бұл - сананың, сезімдердің, мінез-құлық пен өзара қарым-қатынастың бөлінбес элементтері, олардың негізінде қоғамымыздың қоғамдық-экономикалық құндылықтары жатады.

Баланың өмірге белсенді көзқарасының бағыты үлкендер арқылы тәрбиеленеді. Тәрбиелеу, білім беру жұмысының мазмұны мен формалары балалардың мүмкіндігін ескеру арқылы нақтыланады,

Аға ұрпақ пен бала ұрпақ арасындағы байланысты күшейтіп, барды бағалау, келелі істер жайында ақыл қосуды ойластырып отыру керек сияқты. Барды бағалай білу, дәстүрдің озығын үлгі-өнеге етіп, ал тозығын қоғамдық ортадан аластау өскелең өмір заңы. Осыны заң ретінде берік тұтыну, бүгінгідей тәуелсіздіктің таңы атып, күні шығып халықтық ата салтымызбен қайта қауышқан шақта, ұлттық мәдениеттің бір түрі жаңарған салт-дәстүрді кең өрістетудің тәлім-тәрбиелік мүмкіндіктері мол халықтық бай қазына екенін үнемі есте сақтау қажет.

1. Қазақстан Республикасы Білім Министрлігінің «Тәлім-тәрбие түжырымдамасы» // Қазақстан мұғалімі, 1993 ж., 5 ақпан.
2. Қазақхалқының философиялық мұрасы - Астана, 2006. - 544 б.
3. Қалиев С, «Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы». - Алматы, 1998 -1266.
4. Выготский Л.С. «Мышление и речь» -М., 1982.

#### Резюме

В статье рассматриваются проблемы духовно-нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями на материалах народной педагогики.

#### Summary

In this article it is considered the moral and spiritual education of disabled children through folk pedagogic.

**МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІШГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ФОНЕТИКА-ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ТҮ СІПТЕРШ ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

**Г.Н. Тулебиева - аға оқытушы, «Арнайы педагогика кафедрасы», Абай атындағы ҚазҰПУ**

Сөйлеу тілінің фонетика-фонематикалық дамымауы және оны түзету мәселесі бойынша зерттелген психологиялық, педагогикалық, лингвистикалық арнайы әдебиеттердегі деректер, жүргізілген анықтаушы эксперимент нәтижелері жалпы сөйлеу тілі дамымау бар балалардың фонетика-фонематикалық процестерін түзету жұмысын жүйелеуге мүмкіндік берді, Осы категориядағы балалармен түзету жұмысын ертерек бастаған және басқада коррекциялық жұмыстың әдістеріне енгізу тиімді екені белгілі.

Түзету жұмысы бір қатар қағидалар негізінде жүргізіледі:

- дифференциалды тұрғыда ықпал ету қағидасы. Фонематикалық функцияларының бұзылуының деңгейінің әртүрлі болуымен, баланың жеке психологиялық ерекшеліктерімен шартталған.
- Онтогенетикалық қағидасы. Фонематикалық функцияларының онтогенезде дамуының реттілігін ескеруді талап етеді. Осыған байланысты түзету жұмысы белгілі реттілікпен жүргізіледі.
- Ой әрекеттерін кезенді қалыптастыру қағидасы. Фонематикалық қабылдаудың күрделі түрлерін дамыту бойынша түзету жұмысы кезінде әр ой әрекеттің қалыптасуы белгілі кезендерден өтетінін ескерілді: әрекеттерді заттандыру арқылы менгеру, қатты дауыспен айтылған сөз негізінде, ойда жоспарлауға көшу. Алғашқыда жұмысқа көмекші құралдар жұмылдырылып, кейін жұмыс қатты айтылған сөз негізінде, содан ары ішкі жоспарлау бойынша атқарылды.
- Сөйлеу материалдарын және тапсырмаларын біртіндеп күрделендіру қағидасы.

Алғашқы кезде оңай сөйлеу материалдары берілді, ал машықтандыру кезінде біртіндеп күрделі тапсырмаларға ауыстырылады. Бұл әрине жұмыстың жоғары деңгейіне көшуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда аталған қағидалармен қатар жалпы дидактикалық қағидаларда қолданылады: көрнекілік және қол жетерлік қағидасы, білім алушының белсенділігі, білімді саналы түрде менгеру қағидасы, баланың жас ерекшеліктерін ескеру қағидасы, т.б.

Мектеп жасына дейінгі балалардың жетекші әрекеті ойын болғандықтан, түзету жұмысында ойын, ойын тәсілдері кеңінен пайдаланады.

Түзету жұмысының негізіне М.Б. Филочева мен Г.В. Чиркинаның әдістемесі алынды. Бұл әдістеме қазақтілінің ерекшеліктерін ескере отырып бейнделіп, қарастырылды.

Балалардың фонемаларды қабылдау және ажырату қабілетін дамыту жұмысын бірнеше кезеңге бөлген тиімді деп санаймыз.

1. Сөзсіз дыбыстарды танып, ажырату кезеңі.
2. Дауыстың жоғарлығына, күшіне, тембріне қарай бірдей дыбыстарды, дыбыс тіркестерін, сөздерді, фразаларды ажырату кезеңі.
3. Дыбыстық құрамының ұқсастығы бар сөздерді ажырату.
4. Дыбыстарды, буындарды ажырату кезеңі.
5. Фонематикалық талдау мен жинақтау дағдыларын дамыту кезеңі.

Бұндай кезектілікте өткізілетін түзету жұмысы баланың есту зейіні мен жадын, айналасындағы адамдардың сөзіне зейін қойып тындауын, акустикалық жінішке саралауын қалыптастыруға көмектеседі, фонематикалық түсініктерін жетілдіріп, баланы сөздің дыбыстық құрамын талдау бойынша жұмысты жоспарлы түрде өткізуге мүмкіндік береді.

Бұл мақалада *фонематикалық талдау мен жинақтау дағдыларын дамыту* кезеңінің мазмұны қарастырылады.

Бұл кезеңде балаларда ана тілінің дыбыстарын ажырату, фонематикалық талдау мен жинақтау дағдылары біршама қалыптастырылады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балалар үшін дыбыстық талдау күрделі процестердің бірі болған-дықтан алдымен осы дағдыларын қалыптастырудан бұрын *дайындық жұмысын* жүргізген жөн.

Сөз - белгілі бір дыбыстардың кеңістік-уақыттылық реттілігі болғандықтан, бала математиканың оқу бағдарламасын менгеру кезінде *шатар* ұғымын түсінбесе, дыбыстарды талдауды менгеру қиынға түседі.

Э.В. Рыбина, З.А. Мовкебаева, Л.С. Цветкова, Г.Н. Градова т.б. айтуы бойынша жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың кеңістікте бағдарлауы дамымаған болады [1, 2]. Балалар затты нұсқау бойынша дұрыс орналастыра алмайды, өйткені олар *сол, оң жақта, алдында, артында, арасында, үстінде, орта-сында, соңында, басында* деген ұғымдарды білмейді. Сондықтан реттілікпен берілген қатардағы заттарды таба алмайды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорында фонематикалық талдау мен жинақтауын қалыптастыруда қажет сөздер мен терминдер жетіспейді: **қатар, қатардың басы, ортасы, соңы, заттың көлемі, түсі, пішіні, нешінші? қай? қандай?**

Дыбыстық талдау бойынша ұйымдастырылған іс-әрекеттер кезінде саналы, толық операциялар жүйесі түрінде қалыптастырылады. Бала неғұрлым кеңістік түсініктерін, айнапаны бағдарлауды, сандық және реттік санауды, кеңістік қатынастарын білдіретін сөздер мен терминдерді меңгерсе, солғұрлым әрекеттері жақсаратүседі.

Дыбыстық талдауға үйрету логопедиялық жұмыстың негізгі міндетінің бірі. Ол үшін «қатар» ұғымын қалыптастыру жұмысы ерекше орын алады. Оқыту мазмұны дайындық және негізгі кезеңінде топпен немесе кіші топпен ұйымдастырылған іс-әрекеттерде іске асырылады.

Түзету жұмысы нәтижелі болу үшін сапалы, мазмұнды, талаптарға сай дидактикалық материалдар жеткілікті болуы қажет. Белсенді заттық әрекеті әртүрлі талдаушылардың (қору, есту, кинестетикалық, сөйлеу-қимыл) іске қосылуын талап етеді. Тек сонда ғана оң нәтиже күтуге болады.

Заттық қатар мазмұны бойынша алуан түрлі: тақырыптық қатар, заттың пішіні, түсі немесе түрі бойынша құрылған қатар. Ұйымдастырылған іс-әрекеттің мақсатына, баланың мүмкіндіктеріне қарай қатарды өзгертуге болады. Алғашқыда «қатар» деген ұғым логопедиялық сабақтан тыс уақытта қалыптастырылады.

Дайындық кезеңде логопедтің басқа педагогтар және ата-аналармен тығыз байланыста болуы өте қажет. Логопед педагогтар мен ата-аналарға кеңес (консультация) өткізіп тұру керек. Бапаның ата-анасы- на ойын түрінде бір лексикалық тақырып бойынша заттық қатарға тапдау жасауды үйретуге болады (мысалы, жемістер, киім, ыдыс аяқ т.б.). Ал тәрбиешілер бұндай жұмысты математика, айналамен таныс- тыру, бейнелеу, илеу бойынша ұйымдастырылған іс-әрекеттерінде жүргізулері тиіс. Бұл жұмыс музыка, дене шынықтыру сабақтарында да жалғастырылуы керек.

Логопедиялық сабақтарда «қатар» ұғымын қалаптастыра отырып, кеңістік және уақыттық ұғымдарын анықтап желдіреміз, сөзде машықтандырамыз, балапандың сөздік қорын молайтамыз. Заттарды санау, орнын анықтау арқылы балалар реттік есепті және реттік сан есімді меңгереді.

Заттық қатар құрамын талдау - күрделі зерделік әрекеттің (сөздің дыбыстық талдауының) негізінде жатқан әрекеттің материалды деңгейі.

Мысал ретінде **«Мақта қыз бен мысық»** ертегісінің негізінде тақырыптық заттық қатар құрастырайық.

Бұл қатарды құрастыру нәтижесінде белгілерін анықтай отырып сурақтар арқылы кезкелген затты қатардың басынан, ортасынан, соңынан ажырата аламыз. Сонымен осы кезде қатардың өзгеруін байқауға болады (бір зат екінші затаен алмастырылады, орнын ауыстырады, жоқ боп кетеді немесе артық зат пайда болады). Балалар осы өзгерістерді байқап, айтып отырады.

Бұл жұмыс нәтижелі болу үшін әр бала ертегінің мазмұнын, кейіпкерлерін, әрекеттерінің реттілігін жақсы білулері шарт.

Ертегіні педагог үстел үстілік театр арқылы айтып береді, ертегі бойынша қатарды құрып көрсетеді, қатар құрамын есте сақтап өз бетінше көрсетіп беру бойынша жұмыс жүргізіледі. Балалар әбден жаттық- қаннан кейін бақылау және өзгерген қатар құрамымен жаттығу жұмысы басталады. Бұндай жұмысқа балалар қызыға қатысады. Ойын барысында бапалардың диапогтік сөйлеу тілі жетіледі, олар әр жаңа сөздің мағынасын түсініп, есте сақтайды.

**«Мақта қыз бен мысық»** ертегісінің негізінде құрастырылған бір неше ойын, жаттығулар түрлерін қарастырайық.

Тақырыбы: **«Мақта қыз бенмысық».**

**Мақсаты:** дыбыстық тапдауға дайындау. Қатардың құрамы және оны құрастыру турапы балалардың түсініктерін қапыптастыру.

**Мәнін меңгеретін сөздер:** қатар, орын, қатардың басы, ортасы, соңы, бірінші, екінші орын, оң, сол жақта, алдында, артында, арасында, қасында т.б.

**Пайдаланатын құралдар:** үстел үстілік театр фигуралары.

**Ұйымдастырылған іс-әрекеттің мазмұны**

Алдымен логопед ертегінің мазмұнын балалардың есіне түсіріп, үстел үстілік театр фигуралардан қатар құрамының реттілігін көрсетеді: «Алдымен мысық қызға келеді. Біз қызды қатардың басында қоямыз. Содан кейін мысық сиырға барады. Біз сиырды қыздан кейін қоямыз (сөйтіп мысықдың ертегіде- ті кейіпкерлерлерімен кездесу кезектілігін сақтай отырып қатарды құрастырамыз). Барлығы бірінің артынан бірі тұрды, осылай қатар құрастырылды (қолмен сол қатар көрсетіледі)».

«Қатар сол жақтан басталады. Мына жерден (қолмен көрсетіледі). Сол қолдарыңды көтеріңдер. Қыз

сол қолға жақын, сол жақтан тұрды. Қатар сол жақтан оң жаққа, қыздан тышқанға қарай созылады. Ал мына жерде қатар аяқтап (қолмен көрсетіледі). Тышқан соңғы. Тышқаннан кейін мысық ары қарай барған жоқ (кері қайтты). Бұл қатардың соңы.

Қыз қатардың басында, ал тышқан қатардың соңында тұр. Олардың арасында сиыр, ағаш, қыздар, дуkenші, тауық тұр. Олар қатардың ортасында орналасқан. Бұл қатардың ортасы (қолмен көрсетіледі)».

Логопедтен кейін балалар ертегі кейіпкерлерін реттілігімен қатарға орналастыру бойынша жаттығады. Осылайша ертегінің мазмұны, кейіпкерлердің қатардағы орны, реттілігі баланың есінде қалады.

Ары қарай ертегіні жалғастырып мысықтың кері қайтқан әрекетін сипаттап жаңа қатар құру мүмкіндігін көрсетуге болады.

«Мысық тышқаннан тарыны алған соң не істеді? (кері қайтты). Кері қайтқанда қатардың басында тышқан тұрады. Ол сол қолға жақын тұрады, қатар сол жақтан басталады. Тышқаннан кейін не тұрады? (тауық). Қатардың соңында кім тұрады? (Мақта қыз). Қатардың ортасында тауық, дуkenші, қыздар, ағаш, сиыр тұрады. Бұл қатардың ортасы. Мысық Мақта қызға қайтып келеді. Мақта қыз қатардың соңында тұр. Бұл қатардың соңы».

Балалар ертегінің мазмұнына қарай фигурапардың қатардағы орындарының өзгергенін түсінеді.

Осы ертегінің негізінде тапсырмаларды әртүрлі деңгейде пайдалануға болатын материалдармен күрделендіріп, реттік сан есімдерді менгерту мақсатымен *«Нешеу және нешінші»*, «Аулада» т.б. ойындарды ойнатуға болады.

**«Нешеу және нешінші» ойынның мазмұны:**

Логопед: «Мен мысық барған кейіпкерлерді атаймын. Сендер олардың санын айтасындар».

Логопед: Бірінші - Мақта қыз. Екінші - сиыр, Олар нешеу?

Балалар: біреу, екеу. Барлығы екеу.

Логопед: Бірінші - Мақта қыз. Екінші - сиыр. Үшінші - ағаш. Олар нешеу?

Балалар: біреу, екеу, үшеу. Барлығы үшеу.

Логопед: Қатарда бірінші кім тұр? Екінші фигураны көрсет, ата. Оны қатардың соңына қой. Орнына қой, қатарда тышқан (сиыр, Мақта қыз) нешінші? т.б.

**«Аулада» ойынның мазмұны:**

Логопед балаларды ойын шарттарымен таныстырады: «Мақта қыз бен мысық» ертегісінің кейіпкерлері аулада доп ойнауға шығыпты. Допты кезекпен бірінен кейін бірі лақтырмақ болды. Кімнен кейін кім допты лақтырады? (балалар кейіпкерлерді реттілікпен атайды - Мақта қыз, мысық, сиыр, қыздар, дуkenші, тауық, тышқан). Енді допты бірінші болып тышқан лақтырғысы келді: «Допты мен бірінші лақтырайыншы. Мақта қыз, менің орныма бар». Фигуралардың орындары алмастырылып қойылады. Қатардың басында тышқан тұрады, соңында - Мақта қыз. «Допты мен бірінші лақтырайыншы» - деп дуkenші сұрайды. «Тышқан, менің орныма бар». Дуkenші қатардың басында. Тышқан қатардың ортасында орналасады. Өстіп қатардың құрамын өзгертуге болатынына балалардың көзі жетеді. Логопед бұған балалардың назарын аударып, көңіл бөледі.

Осыдан кейін балаларға үстел үстілік театрдың фигураларын таратып береді. «Мақта қыз орнында қалады. Қалғандары аулада өзбетімен ойнауға кетеді. Бірақ ойнап жүріп, Мақта қызды тындауларың керек. Мақта қыз шақырғанда, соның нұсқауларың орындайсыңдар».

**Мақта қыз:** орындарыңа тұрыңдар.

Балалар фигураларын орындарынажайғастырады. Содан кейін қайта кетеді.

**Миқта қыз:** көршінің орнына тұр! Балалар тапсырманы орындайды.

Ойын бірнеше рет қайталаынады. Қатар алғашқы нұсқада құрастырылады.

Заттық қатар құрамын қазақ халық ойындарының негізінде қалыптастыруға болады. Мысалы, «Қарамырза» ойыны:

**Ойынның дәстүрлі жүргізілуі**

Ойынға 5-10 ойыншылар қатысады. Олар шеңбер құрып отырады. Санамақ арқылы ойын жүргізушісі анықталады. Ол шеңберді айиалып жүріп бір бапаға былай дейді: «Сәлеметсізбе, мен Қарамырқамын». Ойыншы оған: «Сәлеметсізбе, мен бірінші Қарамырқамын» деп жауап береді. Ойын жүргізуші келесі ойыншыға жақындап: «Сәлеметсізбе, мен Қарамырқамын» дейді. Ойыншы оған: «Сәлеметсізбе, мен екінші Қарамырқамын» деп жауап береді. Ойын бір ойыншы жаңылып қалғанша жалғасады. Зейінсіз ойыншы ортаға шығып, өлең айтып беріп, ойыннан шығады.

Ойынның соңында «бірінші, екінші, үшінші т.б. Қарамырзалар» реттілігін сақтай отырып сапта тұрады. Логопед балаларға сұрақ қояды: Саптың басында (соңында, ортасында) кім тұр? Сапта бірінші (екінші, үшінші т.б.) кім тұр? Санжар (Асхат, Батыр) еапта нешінші? Олар нешеу? Сен нешіншісің? Санжар саптың соңына тұр, кім бірінші? т.б.

Осылайша балаларда «қатар» ұғымы қалыптасқаннан кейін бесінші кезеңнің *негізгі* міндеті - дыбыс- тық талдау дағдыларын осы ұғым негізінде қалыптастыруға көшуге болады.

Фонематикалық талдаудың қарапайым (жай) және күрделі түрі белгілі. Қарапайым түріне сөздің фондында дыбыстарды ажырату. Күрделі түріне сөздің ішінен дыбыстарды ажыратып, оның реттілігін, санын және орнын анықтау жатады.

Фонематикалық талдаудың күрделі түрін қалыптастыру кезінде кезкелген ойлау әрекеті белгілі кезек- тілікпен қалыптасатын ойдан шығаруға болмайды: тапсырма туралы алғашқы түсініктерін қалыптастыру (болашақ әрекеттің юолжамалы негізі); затпен әрекет етуді үйрену, әрекетті қатты сөздің негізінде орындау, әрекетті іштей жоспарлауға көшу, ішкі әрекеттің ақырғы қалыптасуы (зерделік деңгейдегі дағды мен іскерлікке ауысу).

П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин және т.б. зерттеулері бойынша фонематикалық талдау функциялары келесі кезеңдер арқылы қалыптастырылады [3].

**Бірінші кезең** - фонематикалық талдауды көмекші құралдарға, сыртқы әрекеттерге сүйене отырып қалыптастыру.

**Екінші кезең** - фонематикалық талдауды қатты сөз негізінде қалыптастыру. Алғашқыда фонематика- лық талдау суреттердің көмегімен қатты сөз негізінде қалыптастырылады, кейін суретсіз. Балалар бір сөзді атап, бірінші, екінші, үшінші дыбыстарды атайды, дыбыстардың санын анықтап үйренеді.

**Үшінші кезең** - фонематикалық талдау әрекеті ойда жоспарлау арқылы қалыптасады.

Бұл кезеңде балалар дыбыстардың сөздегі орнын, санын, кезектілігін ажыратуын үйренеді. Мысалы, олар бес дыбыстан тұратын суреттерді іріктеп алады, суреттерді атамайды.

Фонематикалық талдаудың қалыптасуы кезінде тек талдау түрлерінің күрделенуін ғана емес, сөздік материалының күрделенуін ескеру қажет.

Фонематикалық талдау дағдыларын қалыптастыру төмендегідей кезектілікпен қалыптастырылады:

- Дыбысты сөздің фондында ажырату дағдыларын қалыптастыру (сөзде дыбыстың бар-жоғын анықтау). Мысалы, *шана, сана, шиіе, маса, ара* сөздерінде Шдыбысы бар ма?

- Дыбысты бірінші (соңғы) қай дыбыс? сұрақтары арқылы сөздің басынан және соңынан ажырату дағ- дыларын қалыптастыру. Мысалы, *ожау* (шаңғы, сағат т.б.) сөзінде бірінші (соңғы) қай дыбыс естіледі?

- Сөзде дыбыстардың саны мен реттілігін анықтау. Мысалы, *баца* (сандық, маса т.б.) деген сөзде неше дыбыс бар? Бірінші, екінші, төртінші т.б. қай дыбыс естіледі.

- Сөз ішінде дыбыстың орнын анықтау (аталған дыбыстың алдында, содан кейін қай дыбыс естіледі?). Мысалы, *агааи* деген сөзде 2 дыбысы қай дыбыстан кейін естіледі? Қай дыбыстың алдында естіледі?

Дыбысты сөздің басынан немесе соңынан ажырату және сөзде дыбыстардың саны мен реттілігін анықтау дағдыларын қалыптастыру кезінде дыбыстарды ажырату мен анықтау қиыншылықтары дыбыс- тың сапасы мен сөздегі орнына және дыбыс қатарының айтылу ерекшеліктеріне байланысты болатынын ұмытпаған дұрыс. Мысалы, екпінді дауыстылар, фриктивті (ф, в, с, з т.б.) және *р* дыбысы ұзақ айтыла- тын болғандықтан оңайырақ ажыратылады. Сонымен қатар дауыстылар мен фриктивті дауыссыз дыбыстарды сөздің басында ажырату оңай болады да, сөздің ортасы мен соңында қиынырақ болады. Ал шұғыл (п, б, т, к т.б.) дыбыстарды сөздің соңында ажырату оңай болады.

Сөздің соңында дауысты дыбыстың бар-жоғын анықтау белгілі қиындықтар туғызады. Бұны балалар- дың буынды қабылдау ерекшеліктерімен, оны бөлшектеудің қиындықтарымен түсіндіруге болады. Өйткені дауыссыз дыбыс дауыстаудың негізі болып табылады. Ал дауысты дыбыс дербес дыбыс ретінде емес, дауыссыздың айтуының ренкі ретінде қабылданады.

Екі-үш дауыстылардан құрылған дыбыстық қатары дауысты мен дауыссыз дыбыстан тұратын қатарға қарағанда оңайырақ талданады. Өйткені қатардағы әр дыбысты ұзақ созып айтуға болады және әр дыбыс- тың айтылуы жеке дыбыстардың айтылуымен теңбе-тең болады. Қатардағы дыбыстарға фонематикалық талдау жасау дағдыларын машықтандырған сайын дауыстылардың айтылу ұзақтылығы ауызша сойлеу тіліндегі табиғи қарқынына сәйкес келеді.

Сонымен, мектеп жасына дейінгі балаларда «қатар» ұғымын қалыптастыру фонематикалық талдау функциялары жете дамуына, мүмкіндік береді. Алдымен заттық қатарлар негізінде, кейін дауысты дыбыстар қатарының материалдарында, дауысты және дауыссыз немесе дауыссыз және дауысты дыбыс- тардан құрылған буындар, соңында сездерден құрылған қатарлар материалдарының негізінде қалыптастырылады.

Фонематикалық талдау дағдыларын қалыптастырғаннан кейін машықтандыру жұмыстары тек логопе- диялық сабақтарда ғана емес, кез келген ұйымдастырылған іс-әрекетінде жүргізілуі қажет.



Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

1. Рыбина Э.В. Подготовка дошкольников с нарушениями речи к звуковому анализу // Дефектология, 1989 - №4, 61-64 бб. ■'
2. Мовкебаева. Готовность детей с общим недоразвитием речи к школьному обучению.—Алматы, 2009.
- 31 Развитие фонематического анализа и синтеза // Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. ■ М.: Вчидос, 2004. ■ 112-129 бб.

#### Резюме

В статье рассматриваются некоторые пути совершенствования фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### Summary

This article discusses some ways to improve phonemic processes in preschool children with general speech underdevelopment.

#### ӨЗШ-ӨЗІТАНУ САБАҚТАРЫ АРҚЫЛЫ МҮМКІНШІЛІГІ ШЕКТЕУЛІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЕСТЕ САҚТАУЫН ДАМУЫ

С. Е. Агыбаева - педагогика және психология магистрі, ҚазМемҚызПУ,  
М.С. Жұматаева - 3-курс студенті

Мүмкіндігі шектеулі балаларға керекті педагогикалық қолдау көрсету - оларды оқу үрдісінде, элеуметтік бейімделуде және жалпы өмірінде де үздік болуға көмектеседі

Г.Ф. Кумарина

Әр ата-ана дені сау ұрпақты дүниеге әкелуді қалайды. Алайда қазіргі таңда мүмкіндігі шектеулі баба-сы бар отбасылар аз емес. Өкінішке орай мүмкіндігі шектеулі балалардың саны жыл санап артып отыр.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың психикалық дамуының жетіспеушілігі интеллектуалдық жетіспеушіліктен және танымдық үрдістердің (есте сақтау, ойлау, зейін, қабылдау қабілеттерінің) нашарлығынан да көрініп отырады.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың есте сақтауы көп жағдайда өте төменділігімен ерекшеленеді. Ол балалар аномальді жағдайда дамытын болғандықтан есте сақтау үрдістерінің өзіндік ерекшеліктері бар. Олардың материалды есте сақтауы мен оны қайта жаңғыртуы өте төмен және ақырын болып келеді. Көп жағдайда мағыналы есте сақтаудың нашарлығын байқауға болады. Қапышты балаларға қарағанда мүмкіндігі шектеулі балаларда ерікті есте сақтау қалыптасады.

Олардың есте сақтау қабілетін дамыту үшін түрлі тренингтер, жаттығулар және т.б. қолданылады. Алайда бір ескерте кететіндігі кей жағдайда бұл жаттығулар мен тренингтер өткізілгенімен үлкен нәтиже ала алмайтын кездеріміз де болады.

Жалпы есте сақтау таным үрдісінің ең негізгі баспалдағы деуге де болады. Ол анализ, синтез, салыстыру, жалпылау, абстракциялау сияқты операциялық жүйелерден тұрады. Б.И. Пинский, И.М. Соловьев және Ж.А. Шифтың зерттеулері бойынша мүмкіндігі шектеулі балалардың есте сақтау қабілеті қалыпты балалармен салыстырғанда әлдеқайда төмен деңгейде екен.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың есте сақтауына тән:

- 1) Барлық ойлау функцияларының бұзылуы
- 2) Ойлау үрдістерінің төмендігі
- 3) Ең жиі кездесетін есте сақтау түрі - заттық
- 4) Қимыл-іс-әрекет кезіндегі іс-әрекеттің оқыс болуы
- 5) Ойпау үрдісінің өте төмен мотивациялануы.

Сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі балаларда тек есте сақтау ғана емес, есте сақтаған заттар мен құбылыстарды қайта жаңғырту қиынға соғады. Бірақ есте сақтау қабілеті жалпы мүмкіндігі шектеулі балалар үшін де, қалыпты дамыған балалар үшін де өте маңызды. Себебі, ең алдымен оқыған нәрселерді жадыда сақтау үшін, қайта жаңғырту және өндеу үшін есте сақтау қажет.

2010-2011 оқу жылдарынан бастап өзін-өзі тану пәні мектеп бағдарламасына енген болатын. Сол кезден бері бұл пән мектеп бағдарламасында тиімді оқытылып келеді. Сонымен қатар өзін-өзі тану пәні еліміздің арнайы мектептерінде де оқытылады. Сабақ барысында өткізілетін түрлі қызықты тренингтер мен жаттығулар жалпы адамзат тұлғасының дамуы үшін үлкен пайдасы бар. Ал арнайы мектепте өзін-өзі тану пәні арқылы оқушылардың есте сақтау қабілетін дамытуды мақсатқа ала отырып, түрлі тәсілдерді қолданып Алматы қаласындағы «Жанұя» арнаулы кешенінде, 6-сыныпқа зерттеу жүргіздік.

Зерттеу барысында ең алдымен «Он сурет» жаттығуын жүргізіп қарастырдық. Бұл жаттығудың барысымен таныстырсақ, тақпаға он түрлі заттары бар плакат ілінеді, оқушылар бір минуттың ішінде тақтада тұрған суреттерді жаттап, сурет алынып тасталған соң есінде қалған суреттерді айтуы керек болды. Бұл жаттығу негізінен заттық есте сақтауды дамытуға бағытталған. Жаттығу барысында балалар түрлі нәтиже көрсетті.

«Не өзгерді?»

Үстел үстіне 5-8 фигураларды (ойыншықтарды) жайғасытырындар. Бала оларды мұқият қарап, содан соң теріс айналу керек. Ол қарамай тұрған кезде бірнеше фигураларды алып тастау керек. Фигуралардың орнына басқаларын қоюға немесе орындарын ауыстыруға болады. Бала қайта қараған кезде одан не өзгергенін сұрау керек.

«Он сөз» жаттығуы.

Балаға он сөз оқытылады. Ол есінде қалған сөздерді қайталау керек. Мен ана, әке, мектеп, үй, орындық, ағаш, ұстаз, отбасы, доп, қар. Қалыпты жағдайдағы орта буын оқушысы 5-6 сөзді айтып бере алады. Содан кейін бір сағат уақыттан кейін жаңағы сөздерді қайта айтқызып көру керек. Бұл жаттығуды жүргізу барысында балалар нашар көрсеткіш көрсетті. Олардың көбісі тек 3-4 сөзді ғана айтып бере алды.

«Мен қапшыққа салдым...»

Бұл ойын түрі ұзақ мерзімді есте сақтауды дамытуға арналған. Ең алдымен сіз «Мен қапшыққа алма салдым» деп бастайсыз, бала соны жалғастырып «Мен қапшыққа алма, қалам салдым» деп жалғастырады. Осылайша әр оқушы ойындағы затын қапшықтың ішіне сала алады. Содан кейін әр оқушыдан қапшыққа не салынғанын сұрайды. Бұл жаттығуды келесі күні де жалғастырып, кеше қапшыққа не болғанын сұрау керек. Мен жаттығу жүргізген сыныпта сегіз оқушы болғандықтан және менің жауабым- мен қосқанда тоғыз түрлі заттар шықты.

Келесі жаттығу түрі моторикалық- заттық есте сақтауды дамытуға бағытталған жаттығу түрі.

«Іс-әрекетті жаттап ал»

Оқушыларға бірнеше қимыл-қозғалыс түрлері көрсетіледі (3-4 іс-әрекет көрсету тиіс). Ол қимыл-қозғалысты көрсетілген реті бойынша және керісінше қайталауы тиіс. Мысалы, сағат тілі бойынша бұрылдыңыз, тербелдіңіз, қолдарыңызбен сермедіңіз, отырып-тұрдыңыз. Бұл жаттығуды орындау барысында оқушылар қимыл-қозғалыстарды ретімен дұрыс орындай алса, керісінше қайталағанда көбісі дұрыс істей алмады.

Біз жоғарыда аталған жаттығуларды аптасына үш рет өзін-өзі тану сабақтарында өткізіп отырдық. Аптаның соңына қарай оқушылардың көп бөлігі жаттығулардың барлық түрін ойдағыдай орындай алды. Әрине, ішінде әлі де болса орындай алмаған оқушылар болды. Бірақ бұл тәжірибенің қорытындысы бойынша өзін-өзі тану сабағында өткізілетін жаттығулар мен тренингтер арқылы мүмкіндігі шектеулі балалардың есте сақтау қабілетін дамытуға болатынын байқадық. Әрине, көп жағдайда бұл жаттығулар тобы тек қысқа мерзімді есте сақтауды дамытуға бағытталды. Бірақ осындай жаттығулар тобын күнделік-ті өткізіп отырса біраз жетістіктерге жетуге болатынына көзім жеткіздік. Жаттығулардың нәтижесін төмендегі кестелерден көруге болады:

Бірінші күн	Екінші күн	Үшінші күн
Оқушылардың 15 % жаттығулар тобын орындай алды	Оқушылардың 32% жаттығуларды орындай алды	Оқушылардың 55% жаттығуларды орындай алды
Екі ұл жаттығуды орындады	Үш ұл жаттығуды орындай алды	Төрт ұл жаттығуды орындай алды
Қыздар жаттығуды орындай алмады	Бір қыз жаттығуды орындай алды	Екі қыз жаттығуды орындай алды

1 - кесте. Оқушылардың жалпы көрсеткіші

«Не өзгерді?»			«Мен қапшыққа салдым...»			«Іс-әрекетті жаттап ал»			«Он сөз» жаттығуы		
1 күн	2 күн	3 күн	1 күн	2 күн	3 күн	1 күн	2 күн	3 күн	1 күн	2 күн	3 күн
Ұлдар-0	Ұлдар-1	Ұлдар-1	Ұлдар-0	Ұлдар-1	Ұлдар-2	Ұлдар-0	Ұлдар-1	Ұлдар-1	Ұлдар-0	Ұлдар-0	Ұлдар-1
Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-1	Қыздар-1	Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-0	Қыздар-1

2- кесте. Оқушылардың жеке жаттығу бойынша көрсеткіші

Байқағанымыздай жаттығулардың көбісі қиынға соқпайды. Алайда бұл тек қалыпты дамыған адамдар үшін ғана, ал мүмкіндігі шектеулі балалар үшін бұл жаттығулар тобын орындау үлкен қиындыққа соқты. Бірақ «Іс-әрекетті жаттап ал» жаттығуының жартысын оқушылардың біраз бөлігі орындай алды. Сондықтан күнделікті осындай жаттығуларды оларға орындатып тұрса, олардың есте сақтауы дамиды ма деген үміт оты ұялады.

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

Ғалымдардың зерттеулері бойынша адам кез-келген затты есте сақтауы үшін оған сегіз секунд уақыт қажет екен. Ал мүмкіндігі шектеулі балалар үшін тәжірибе көрсетіп отырғандай сегіз секундтан да көп уақыт қажет болып отыр. Бірақ тәжірибе жүзі көрсеткендей олардың есте сақтау қабілетін күнделікті жаттықтыру арқылы жақсартуға болады.

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. - 3-е изд., перераб. И дополн. - М.: Издательство «Ось-89», 2003.
2. Зяблицева М.А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения - Ростов н/Д: «Феникс», 2005.
3. Карбанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М., 1997.
4. Жадько Е.Г., Широкова Г.А. Практикум для детского психолога - Ростов н/Д: «Феникс», 2004.

#### Резюме

В статье рассматриваются особенности познавательных процессов детей с ограниченными возможностями и пути их развития.

#### Summary

The article about features processes of children with limit of the opportunity of the ways of their development.

#### **ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫ БАЛАЛАРДЫҢ МОНОЛОГТІК СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫ ЖОЛДАРЫ Қ.Қ. Өмірбекова, Э.Қ. Абдуразакова**

Монологиялық сөйлеу тілі-сөйлеу тілінің күрделі формасы болып табылады. Ол кең сипатқа ие, байланысты логикалық жүйелі ойды талап етеді, яғни алдын-ала ойластырылған және жоспарланған сипатқа ие.

Балалардың монологиялық байланыстырып сөйлеу тілін дамыту-сөйлеу тіліне тәрбиелеудің маңызды әрі күрделі міндеттерінің бірі. Балаларды монологиялық сөйлеу тілінің үш типіне үйретеді: сипаттау, әңгімелеу, пікір айту. Монологиялық сөйлеу тілінің жағдайы - бала дамуының маңызды диагностикалық белгісі тек сөйлеу тілінің ғана емес әңгімелеу қарапайым және әсерлі диагностикалық құрал, ал балалар әңгімесін талдау-зерттеудің сапалы әдісі, баланың сөйлеу тілінің жағдайы жайлы дәлелді, толық мағлұмат алуға мүмкіндік береді. Балалардың сөйлеу тілін дамытуға бағытталған жұмыстарды ұйымдастыру жолдары еліміздің мектепке дейінгі білім беру бағдарламасындағы мемлекеттік құрылымдардағы талап- тарға сүйене отырып «Коммуникация» білім беру аймағында балалардың монологиялық байланыстырып сөйлеу тілін дамытуға арналған жұмыстар мазмұны мен орны анықтап жүзеге асыру. Мектеп жасына дейінгі балалардың монологиялық байланыстырып сөйлеуін оқыту технологиясы мен әдістері ұсыныл- ған: суреттеуге, әңгімелеуге, пікір айтуға сонымен қатар балапардағы сөйлеу тіліне лингвистикалық қарым-қатынасы мен тілді элементарлы білуін қалыптастыруына тәрбиелеу. Мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық сөйлеу тіліне көп көңіл бөлінеді. Білім алу және өз бетінше іс-әрекетте балалардың сөйлеу тілі шығармашылығының жүзеге асыру және жағдай жасау тәсілдері, әдістері, мазмұ- ны сипатталады.

Сөйлеу тілі қалыпты балаларға қарағанда жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балалардың байланыстырып сөйлеу тілін, монологті түрін меңгеруде қиындықтар кездеседі. Ол құрылымы бойынша диалогті сөйлеу тіліне қарағанда қиын. Себебі құрылған сөздік құрылымды, бүкіл сөйлеу әрекеті кезінде ойда, есте сақтап тұру қабілетін қажет етеді. Бұл процесте сөйлеу тілінің барлық жағын бақылау міндетті және адекватты лексикалық құралдарды мұқиятты түрде талдау және оларды қолдану, синтаксистік күрделі құрылымды қолдану. Лексика мен грамматика өрісінің жетіспеушілігі сөздік-логикалық ойлауға әсер етеді. Мұндай жоғары психикалық қызметтің дамуы және құрылуы қабылдау, зейін есте сақтау дефект құрылымын тереңдетеді. Фонетика-фонематикалық меңгеруде кезектілік сақталмайды. Өз мазмұндама- сында балалар ішкі үстіртін әсерде акцент жасайды және себеп-салдарлы әрекет етуші адамды қиындық- лен табады. 5-6 жастағы жаппы сөйлеу тілі дамымауы бар балалардың әңгімелеу кезінде логикалық кезектілік жоқ әңгімені кіші микротемаларға бөліп айтады, кідірісті көп жасайды. Әңгіменің мазмұнын шашыратып айтады.

ЖСТД балалар әңгімелеу кезінде логопедиялық әсер ету әрекетінің негізгі мақсаты: балаларды байланыстырып және кезектілікті сақтай отырып сөйлеуге, грамматикалық және фонетикалық қағидаларға сүйене отырып өз ойын дұрыс жеткізуге және қоршаған ортада болып жатқан оқиғалар жайлы әңгімелеу- ді үйрету болып табылады. Монологты байланыстырып сөйлеудің диагностикасы нәтижесінде мектеп

жасына дейінгі балаларға модификацияланған жүйе, В.К. Воробьев әдістемесін басшылыққа ала отырып ЖСТД балалардың ауызша байланыстырып сөйлеуін дамыту жұмысының бағыттары мен тәсілдері жүйеленді. Зерттеудің мақсаты - ЖСТД бар балалардың монологты сөйлеу тілін түзетуде қолданылатын әдістерді зерттеу және жүйелеу, тиімділігін көрсету және логопедиялық жұмыс кезектілігін белгілеу.

Бірінші кезеңде балаларды зат жайында немесе оқиғаны баяндауға үйретеді. Өңгімеде негізгі баян- лыптұрған оқиға жайлы бөлімі болады. Алғашында өлеңтүріндегі шығарманы аламыз, ол сөзді тындауға үйретеді. Мұнда негізгі баяндама болып тұрған сөз қайталанып келеді (зат есім, етістік). Бұл кезеңде синтаксисттік сұрақтардан (бұл кім? Кім жасап жатыр? Не істеді?) бас тартамыз. Сөздік сұрақтарды пайдаланамыз: қандай зат жайында? Біз ол жайында не білдік? Себебі жауап бергенде біріншісінде - етістікті лексика, екіншісінде - сын есімдік жүйе қолданады.

Берілген сурет қатарынан логопед оқыған әңгімеде көрсетілген топтаманы тауып, оны логикалық кезектілігімен өз бетінше орналастыру; сурет бөлімдерін логикалық қатар бойынша орналастыру және соған сай етіп әңгімелеп беру;

Екінші кезеңде түрлі ойындар пайдаланылды.

Жоғалған суретті тауып, фондагыорнын табу;

Берілген сурет бойынша оқиғаның кезектілігін тізбектеп қою;

Көрнек құралдар көмегімен сюжеттік оқиға құрастыру;

Логопедтің сөздерін жалпылайтын сөз ойлап табу;

Қарама-қарсы мағыналы сөзді табу;

Синоним болатын сөздерді табу;

- бірдей сөздерді тұрақты тіркеестерге немесе түрлі сөйлемдік сөздермен алмастыру.

А.Н. Гвоздектің айтуынша «Сөйлем - баланың сөйлеу тілінің дамуында үлкен рөлге ие болады. Ол жаңалық, мәлімет болады. Ол мәлімет ойлау мен сөйлеудің басты құралы. Ана тілін меңгеру түрлі сөйлемдерді меңгерумен атқарылады»

Монологтік сөйлеу тілін дамыту үшін мақсатты түрде келесі тапсырмалардан бастау керек:

- сөйлем құрау. Олар түрліше болады: сұрақ арқылы, үлгі бойынша, кесте, сызба бойынша (сөздердің), тірек сөздермен, 3-4 сурет арқылы, қимылдаушы суретке қарап, жартылай берілген сөйлемді толықтыру (сөйлемнің басы немесе аяғы ғана берілген) және т.б.

Бұл кезде балалардың сөйлем құрау және түрлі сөйлемдерді қолдана алу дағдысының қалыптасуына баса назар аударылады. Сонымен қатар себеп-салдарлы, салалас құрмалас сөйлемдерді пайдалануын қалыптастырамыз.

Тапсырма орындау барысында балада бұрыннан қалыптасқан сөз семантикасы, сөз тіркесі және сөздер- дің сөйлемдегі байланысы жайындағы түсініктері қайта жаңғыртылады. Жеке пікірін жеткізу үшін, тілдік құралдарды тексеріп айтады.

Ауызша сөйлеуін дамыту және ынталандыру үшін түзету әрекетін түрлендіру қажет. Олар: ойын әрекеті, сюжетті суреттерді қолдану. Ол әмбебап құрал болып табылады. Негізінде байланыстырып, монологтік сөйлеу тілін дамытуда.

Суреттерді моделдеу арқылы балалар өз әрекеттерін логикалық кезектіліпен айтады, талқылау түрін- дегі баяндама құрастырады. Балалардың монологтік сөйлеу тілін дамытуда маңызды бөлігі - фразаларды құрастыру. Сөйлем күрделі бір бүтін - тексттің негізгі құрылыс материалы.

Монологтік сөйлеу тіліне қатысты әртүрлі бағыттағы тапсырмаларды қолдануға болады.

*Баланың сөйлем құрауы мен оларды байланыстыру қабілетінің қалыптасуы мен жетілдіруіне бағыт- талған тапсырмалар:*

- Қимылдаушы сурет: «Қабырғаның артында не?»+

Құрастырылған жағдайлық ойын баланың қиялын дамытады және қатынасқа түсуге үндейді. Балаға аңдардың, жауарлардың, құстардың, түрлі заттардың фигурасы беріледі.

Денелердің іс-қимылын баламен бірге талқылаймыз, түсіндіреміз.

- Ойлап көр, қабырғаның артында не болуы мүмкін?

- Орманды көгалда біз бүгін кімді көреміз?

- Ағаш астында, орманды көгалда гулдер өседі.

- Сен қандай гулдер және қозықұйрықтар өсетінін айтуың керек.

- Орманды көгалда ағаш астында түймедақ, қоңырау гул екі ақ қозықұйрық және бір тереккүлақ өсіп тұр.

Сөйлемді құрауда маңызды өтетіні «түрлі түсті шарлар көмегімен, сөз тіркесі берілген, *сөйлем. құрау*. Балада фантазиялау қызығушылығы пайда болады. Олар өз тәжірибелерінен келіп, түрлі сөйлемдер айта бастайды. Баяндауға баланың мотивациясы өзіне таныс болған ертегіні естігенде күшейеді.

- Алаңқайда қоян мен түлкі отыр. Олар лаққа қандай түсті шар тура келетіні жайында сөз таластырып жатыр. Ол міндетті түрде әдемі сыйлыққа қуанады және күледі.

Жарым-жартылай жабылған сурет «Терезе сыртында не?»

Бұл әңгіме түрінде немесе баяндама, сипаттама түрінде болуы мүмкін.

Жүргізілген жұмыс көрсеткендей жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар мектепке дейінгі жастағы балаларды жоғарыда көрсетілгендей арнайы ойышдық оқытудан кейін тіпті ең пассивті, өз қалауларымен сөздік қатынасқа түседі. Мазмұндауда, баяндауға деген қызығушылықтары оянып, оны тағы қайталауға ниет бідіреді.

Суреттер бойынша әңгімелеу: педагогтар-психологтар әр-түрлі жас ерекшелік кезеңдерінде ойын мотивтерін қолдану принциптері анықталған.

Әңгімелеу-суреттеу: ойын сәттерін көрнекіліктерді заттармен тәжірибелік әрекеттерді, әртүрлі нысан- дарға белсенді эпизодты және жүйелілік бақылау балаларда эмоциональді белсенділігі мен бірлескен іс- әрекеттегі қызығушылықтарын арттырады.

Сөйлеу-монологын дамыту өте маңызды, себебі өз бетінше әңгімелесу балалардың фантазисын дамытады. Егерде мектепке дейінгі жастағы балалар тек суреттеу әңгімесін құрастыра алса, жоғарғы мектеп жастағы балалар сюжетті ойлап тауып, өзіндік элементтерін қоса алады.

Әдебиеттегі шығармаларды әңгімелеуге жүргізілетін ең алғашқы ойын-сабақ өте таныс, әйгілі ертегі бойынша жүргізіледі. Алғашқы сюжеттері қарапайым, бірақ уақыт өте келе тапсырма күрделене түседі. Тәрбиеші ертегі жалғасын ойлап табуға немесе соның өзгертуді ұсынады, яғни олардың елестету қабіле- тін дамыту.

Біз балалармен жүргізілетін өз жұмысымызда ыңғайлы жақсы жағдай жасау үшін көркем шығармашы- лық әдісін жүргіземіз. Арттерапиялық жұмыс балалар мен ересектерде жағымды эмоция тудырады, шығармашылық мүмкіндігін шындайды. Бұл әсіресе сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларда үлкен жетістікке жетуге болады. Шығармашылық тапсырманың түрлері, оқыту кезіндегі тапсырмаға қосылған тапсырманы айтудың мақсатты. Ойын-айтылған шығарманы сурет бойынша сахналау (тәрбиеші). Тапсырма айтылған шығарманы өңдеу (суреттер мен сызбалардың көмегімен).

Айтылған мәтін бойынша сурет салып, содан әңгімені құрастыру (әңгіменің мүшелері мен үзінділерінің бейнелері және сөзбен суреттеп беру).

Мәтіннің "өзгерген" түрін құрастыру келесідей (тәрбиеші): а) мәтінде ескерілмеген сөздерді қалпына келтіру (сөзқұрам); б) керекті сөйлемдерді қайта құру. "Шығармашылық әңгімеде" әрекет түрін өзгертіп әрекет уақытын өзгертіп, әңгімені баяндау 1-ші түрден басқаға. Айтылған мәтінге қысқаша жалғастыру ойша (ертегіні жалғастыру, аяқталған әңгіме бойынша) Біз сабақ барысында қолданатын терапевтік қуыршақтар балада «басқа адамның өмірі үшін» жауапкершілік сезімін қалыптасырады психикалық шаршауды басуға көмектеседі. Балалар өз қатарластарына қиындықтарын айта бастайды, ертегі кейіпкер- лерін рөлге бөліп ойнайды.

Монологтік сөйлеу тілін дамытуға әртүрлі әдістерді пайдалану тиімді әсер етеді. Балалар бақылап отырған іс-әрекет бойынша, сюжеттік суреттер арқылы, мәтін бойынша естігендерінен және суреттерден, бір сюжеттік сурет бойынша есте сақтауы арқылы, символдар, сызбалар жеке бір заттар арқылы заттық суреттер арқылы берілген сөздер бойынша әңгіме құрайды.

Коллаж-кестелер есте сақтау, ойлауды дамытудың әр түрлі деңгейлерінде балалармен жұмыс жасау барысында өте ыңғайлы. Коллаждарды қолдану балаларда заттардың белгілерін атау, олар жайлы айту, мәтінді, өлең жолдарын есте сақтауға ана тілінің грамматикалық түрін бекітуге тапшынуға, үйренуге әсер етеді. Тақпақ жаттау есте сақтауды жаттықтырудың ең тиімді әдісі, сол себепті осы процесті жеңілдететін әдістерді қолдану қажет. Осындай әдістердің бірі көрнекілік үлгілеу. Ең басында біз тақпақпен тұтастай танысып аламыз, содан мағыналық бөлігі бойынша танысамыз. Осы бөлігі бойынша ойланып суретте салу ұсынылады. Бұл суреттің үлгілері сөзге, сөз жасауға сөйлемге сай келуі мүмкін. Бала өзінің бос уақытында өз-өзін тексере алады. Пиктограмма, сызба, кесте қолдану балаларда зейін, қызығушылықта сөйлеу белсенділігін жоғарлатады. Осылайша олар өздерін өз бетінше бақылауға үйренеді, ал бұл мектеп- те оқуға дайындалуына көмектеседі.

Монологтік сөйлеу тілін дамытуда жарнамалық хабарламаларды нәтижелі болады деп есептеледі. Балалар мнемокестелерде өзінің тауарын жарнамалайды мысалға корей қайынынан жасалған жиһаз экологиялық таза ауданнан өте мықты, берік. Жеңілдіктер тегін жеткізіп салу жайлы көрсетіледі... Бұл жұмыстар баланың лексикалық тақырыптарға байланысты сөздік қорын белсендіреді. Байланыстырып монологиялық сөйлеу тілін жүзеге асыру үшін. Бұл жаттығулардың негізгі жүйесі 5-6 жастағы балапар- дың шығармашылық әңгімелерді айтып беруге үйретудің көрнекілік құралы болып табылады. Балаларда- ғы монологиялық байланыстырып сөйлеу тілі логоритмикалық сабақтарда жүзеге асады.

Жазбаша монологиялық сөйлеу тілі үшін күрделі ұсақ саусақ қозғалыстары қажет екені мәлім... Бұл саусақ театры штрихтар фигуралардың үстін басып шығару, бүдір эріптерді сипап сезу арқылы анықтау. Сонымен қатар моншақтармен де жұмыс жасау пайдалы. Мынандай моншақтармен жұмыс түрлерін ұсынамыз. Бұл ойындарды «бір сөз, екі сөз...», «сиқырлы тізбек» «шеңберде дыбыстау» «сиқырлы шеңбер» деп атаймыз. Балалар ертегілер мен әңгімелер құрастырған кезде қолдарына моншақтарды алып алады. Моншақтарды ұстап отыру тыныштандырады, өз ойын айту инициативасын жоғарлатады. Балалар өзінің балалық шағындағы ойындарды еске түсіріп циклынан тастармен ойнағанды ұнатады.

Әрбір баланың жоғалған өзіндік сөйлеу тілін жоғарлату үшін тәрбиеші балаларды қимыл-қозғалысты ойындар араластыруы қажет, мұнда диалогтармен, күлдіргі сөздермен, фольклорлы формалармен, дыбыс-қа еліктеумен қамтамасыз етілген. Балаларға мынандай тапсырмалар шешуге бағытталған: ойлау арқылы шешетін тапсырмалар, ол ең алдымен кішкентай әңгімеден басталады, оның көлемі бір ойды қамтуы тиіс, содан соң мәтінге көшеді, оның көлемі бірнеше мағыналық бөліктен тұрады. Байланыстырып сөйлеу тілін дамыту сабақтарында фразаларды құрастыруға көмектесетін әртүрлі графикалық сызбаларды қолдану қажет. Ең алдымен ересектер пікірдің сызбасын құрастырады, содан соң балалар өз бетінше ұсынылған графикалық символдардан өз ойын айтады әрі қарау әңгіме құрастырады. Оқу материалдарын адекватты қабылдау адекватты қабылдау мен айту, сұрақтарға толық жауап беру, өз пікірін өзбетінше айта алу байланыстырып сөйлеу тілінің дамуының белгілі бір деңгейін қажет етеді, монологтық және диалогтық. Байланыстырып сөйлеу тілінің дамуы балалардың сөйлеу тілін қабылдаудың орталық міндеті болып табылады. Бұл оның әлеуметтік маңыздылығымен және тұлғалық қалыптасуындағы рөлмен шартталған. Барлық зерттеулерде байланыстырып сөйлеу тілінің күрделі сипаттамасын байқатады және мектепке дейінгі жастағы балалардағы монологиялық сөйлеу тілін дамыту және арнайы сөйлеу тіліне тәрбиелеу, арнайы оқыту қажеттілігі жайлы қарастырылған. Байланыстырып сөйлеу тілін дамыту мәселелеріне көп үлес қосқан А.М. Леушина және ол «балалардың сөйлеу тілінің өзі үшін біліп алу, себебі оларға потенциалды мүмкіндіктер.

Балаларды осындай күрделі сөздік іс-әрекетке біртіндеп, бірізділікке сүйене отырып үйрету қажет: — ересектер тобындағы жас-тәрбиеші бастап атқан фразаны аяқтау; мектепке дейінгі жас-өзі салғап сурет бойынша қысқаша әңгіме құрастыру немесе әңгіме бөліктерін ойлап табу; жоғары жаста-пікір айту жоспарын құру, шығармашылық ойларын негізге алу.

Балалардың монологтік сөйлеу тілін оқыту мен меңгеруде жақын даму аймағын айту қажет. «Оқыту дамудың алдында жүрсе жақсы - деп жазған Л.С. Выготский. Сонда ол өмір сүруге деген бірнеше функцияларды оятады, пісіп жетілу сатысында болатын жақын даму аймағына жатады. Дамудағы оқуға үйретудің басты рөлі осыған байланысты. Оқыту жақын даму аймағын күрайды, яғни дамудың ішкі процесі, ол баланың өзара байланыс жасау сферасында ғана жүзеге асады, ең алдымен ересек адамдармен, бірақ «ішкі даму жолын өткерген соң» біраз уақыт өткен соң олар бапаның өзінің ішкі мүлкіне айналады.

Сол себепті бала өз пікірін қалай құрастырады, ол қаншалықты қызықты, шынайы, рөлге еніп әңгімені қалай айтады осыған қарап оның сөйлеу тілі дамуының деңгейін, ана тілін меңгеруін және бір уақытта оның ақыл-ойы, эмоциональді және эстетикалық дамуын бағалауға болады.

1. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. - М., 1968.
2. Глухов, В.П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения пересказу // Дефектология. 1989. - №1. - С. 69-76.
3. Лалаева Р.П., Серебрякова Н.В. Коррекция ОНР у дошкольников. - СПб., 1999.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. - М.: Наука, 2003.

#### Резюме

В статье рассматриваются пути развития монологической речи детей с общим недоразвитием речи.

#### Summary

The article deals with ways of developing the monologic speech in children with general speech underdevelopment.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

**АРНАЙЫ МЕКТЕПТЕГІ СЫНЫПТАН ТЫС ТӘРБИЕ ЖҰМЫСЫН УЙЫМДАСТЫРУҒА СТУДЕНТТЕРДІ  
ДАЯРЛЫҒЫН ҚА ЛЫШТ АСТЫРУ**

**К.Б. Бектаева - ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., проф., Арнайы педагогика кафедрасы, Абай ат. ҚазҰПУ, Г.Т. Құлыназарова - магистрант, ҚазМемҚызПУ**

Қазіргі таңдағы мұғалім еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, кәсіби жоғары мәдениетті, педагогикалық процестің инновациялық, ақпараттық, денсаулық сақтау технологияларын жетік меңгеруі тиіс. Жоғары оқу орындарында мамандар даярлау көп аспектілі және сан алуан мәселелерді қамтиды. Студенттердің сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруға даярлығының қалыптасуы жоғары оқу орнындағы біртұтас педагогикалық процестің мазмұнына және ұйымдастырылу әдістемесіне тікелей байланысты.

Жоғары оқу орнында студенттерді педагогикалық әрекетке даярлауда психологиялық-педагогикалық пәндер циклінің оқытылуы - кәсіби даярлық жүйесінің ең маңызды бөлігі. Сондықтан бұдан болашақ мұғалімдердің оқыту барысында мүмкіндігі шектеулі балалардың сыныптан тыс жұмысты ұйымдастыру дағдыларын, біліктіліктерін қалыптастыру мүмкіндігін анықтау мақсатынан психологиялық-педагогикалық пәндер циклі бойынша соңғы жылдары шығарылған оқу бағдарламаларына талдау жасалды.

Жаңа бағдарлама педагогикалық мамандықтар бойынша жоғары оқу орнында білім алатын студенттердің арнайы педагогика мен психология саласындағы белгілі бір көлемдегі білімі, біліктілігі мен дағдыларын қалыптастыруын қамтамасыз ететін пәндердің бірқатарын оқытуға бағытталады.

Базалық пәндер тізбесіндегі «Арнайы педагогика» пәнінде студенттер арнайы педагогиканың жалпы негіздерін: арнайы педагогиканың қалыптасу тарихын, әдіснамасын, жеке тұлғаның даму процесі және әрекеттің адам дамуындағы орны, білімнің мәнін және жүйелігін үйренеді.

«Арнайы педагогика» курсына «Мұғалім және оның педагогикалық процесті ұйымдастырудағы рөлі» тақырыбы түрінде оқытылады. Білім философиясы мәселелерін қарастыруын, білімнің жеке тұлғалық бағыттылығын ашып көрсетуді мақсат тұтады.

«Арнайы педагогиканың даму тарихы» курсына түрлі елдердегі білім беру жүйесінің қалыптасуы, дамуы және педагогикалық ой-пікірлердің шығуын теориялық тұрғыда меңгерту. Ресей және Қазақстан еліндегі арнайы педагогикалық ой-пікірлерді және еңбектерін оқыту және оны талдау, салыстыру арқылы тәрбие туралы білім жүйесінің қалыптасуына ықпалын тигізеді. Осы курс студенттердің жалпы педагогикалық ой-өрісін кеңітіп, педагогикалық мұраны бағалай білуге баулиды, тәрбие мен оқыту теориясы мен практикасының даму процесі туралы түсінікті қалыптастырады, оның қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық ерекшеліктеріне және әрбір тарихи дәуірдегі ғылыми білім деңгейіне тәуелді болатыны жөнінде ұғым береді.

Болашақ мұғалімдер бұл курсты меңгеру барысында педагогикалық категорияларды меңгереді. Мұнда педагогиканың қоғамдық талаптарға сай ілгерілеуі, ғылым дамуының тәрбие теориясы мен практикасына әсері, педагогикалық теорияда оқыту мен тәрбие жетістіктерінің көрініс табуы сияқты маңызды мәселелер тарихи тұрғыда қарастырылады.

«Ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістемесі» пәнінен студенттердің тәрбие жұмысын ұйымдастыруда зерттеушілік қызметті меңгеруі қажеттігін міндеттейді. Оларға ғылыми ізденістің жалпы әдіснамасы, арнайы педагогикалық зерттеудің құрылымы және логикасы, зерттеу әдістерін үйренеді. Тәрбие және оқу тәжірибесіне арнайы педагогикалық зерттеу нәтижелерін енгізудің жолдарын меңгереді. Мұнда мұғалім қызметіндегі ғылыми зерттеудің маңызы аталып, оның әдіснамалық негіздері қарастырылады. Сонымен, ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістерінің мәні ашып көрсетіледі, студенттердің назарына педагогикалық зерттеуді ұйымдастыру және өткізудің әдістемесі ұсынылады. Осы курстың студенттері теориялық дайындықтан өтіп, қосымша білім беру бағдарламасымен «Ғылыми-зерттеу жұмысының әдістемесі» атты практика арқылы практикалық дайындықтан өтеді.

Болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығы жүйесінде педагогикадан өткізілетін семинарлар мен практикалық сабақтардың маңызы зор. Бұл сабақтар студенттердің лекцияда меңгерген білімін бекітуге, тереңдетуге және байытуға мүмкіндік береді; педагогикалық әдебиеттермен өз бетінше жұмыс жасау іскерлігін қалыптастырады; студенттерді негізгі педагогикалық іскерліктермен қаруландырады; студенттердің жеке педагогикалық ойлауын қалыптастырып, шығармашылық қабілеттерінің дамуына педагогикалық бағыттылық береді, сонымен қатар болашақ мұғалімдердің арнайы педагогика ғылымына және педагог қызметіне қызығушылығын арттырады. Енді жоғары оқу орнында педагог-дефектолог мамандарға оқытылатын арнайы психологиялық цикл пәндерінің бағдарламаларын сараптауға көшеміз.

Психологиялық пәндердің оқытылуы педагогикалық пәндердің оқытылуымен қатар жүреді. Соның

ішінде «Психология» пәнінен адамның психологиялық дамуды айқындайтын заңдылықтарды, оның тәрбие мен білім берудегі байланысын, бапаның жас кезеңіне қарай болатын психологиялық ерекшеліктерін, ұрпақтың жеке басының психологиясының дамуы мен қалыптасуын, білім мен тәрбие берудегі орнын, байланысын біледі.

Болашақ педагог даярлығы жүйесіндегі маңызы оқушының жеке тұлғалық ерекшеліктеріне және оқушылар ұжымындағы қатынастар сипатына ерекше көңіл бөлуінде, сонымен бірге жеке тұлға қасиеттерінің қалыптасуы мен дамуында іс-әрекетке жетекші фактор ретінде назар аударуында. Қазіргі мазмұны жалпы психологиялық білім беріп қана қоймай, студенттердің оны оқушы тәрбиесінде, яғни болашақта кәсіби қызметінде пайдалануына мүмкіндік береді, сөйтіп болашақ мұғалімнің теориялық және практикалық даярлығындағы нақты міндеттерді шешуіне бағытталады. Басқаша айтқанда, психологияның қазіргі мазмұны жалпы психологиялық білім беріп қана қоймай, студенттердің бастауыш мектептегі сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруда және тәрбиелеуде, олардың психологиясын түсініп, практикада пайдалануына мүмкіндік береді. Болашақ маманның теориялық және практикалық тұрғыда даярлауда дидактикалық міндеттерді шешуге бағытталады.

«Мүмкіндігі шектеулі оқушы тұлғасының психологиялық-педагогикалық диагностикасы» пәні бойынша студенттер мүмкіндіктері шектеулі балалардың психологиялық ерекшеліктерін, психикалық даму көрсеткіштерін, оқу мүмкіндігінің мониторингін, оқушы тұлғасын диагностикалау, өзара қарым-қатынасын сараптауға, бастауыш мектеп жұмысындағы диагностикалаудың орны, диагностиканың әдістемесі және ұйымдастыруына теориялық тұрғыда даярланады.

Жоғарыда талданған пәндерден алған теориялық білімдерінің негізінде 2 кредиттен тұратын 90 сағаттық «Мүмкіндігі шектеулі оқушы тұлғасының психологиялық-педагогикалық диагностикасы» атты педагогикалық практика өткізіледі. Студенттер практика барысында одан әрі білімдерін тереңдету мақсатында оқу әрекеттерін жалғастырады. Студенттердің кәсіптік педагогикалық әрекетіне және жеке психологиялық ерекшеліктеріне қарай тапсырмалар алып, тәрбие және сыныптан тыс тәрбие жұмысының мазмұны және әдістемесімен танысып, мүмкіндіктері шектеулі балалардың дамуы мен білім деңгейлерін, психологиялық ерекшеліктерін анықсуға мүмкіндік жасалады. Оқушы тұлғасының психикалық жай-күйіне диагностика жасау, түрлі сапаларын анықтау, оқу-тәрбие процесінің кешенді түрде және нақты бір бағытта тапдау диагностикасын жүргізуді көздейді. Мұның өзі студенттердің тәрбие жұмысына теориялық және практикалық тұрғыда даярлығын қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

«Арнайы педагогикаға кіріспе» атты практикада студенттер болашақ мамандығының кәсіптік қызметінің ғылыми негіздерін, студенттің оқу еңбегінің, бастауыш мектеп педагогикалық ұжымы іс-әрекеттері мен, оқу кабинеттерінің материалдық базасымен, сынып оқушыларымен танысу көзделеді. Бастауыш сынып оқушыларының тұлғасын зерттеу үшін мұғалімнің пайдаланатын зерттеу әдістерімен, мектеп құжаттары және оны жүргізу тәртібімен танысады. Бастауыш сынып мұғалімінің педагогикалық іс-әрекетінің құрылымын зерттеу арқылы жүргізілетін тәрбие жұмыстары және сыныптан тыс тәрбие жұмыстарын бақылайды және талдайды. Бақылай отырып мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынас стилін анықтайды және өзінің кейінгі жұмыстарында басшылыққа алады.

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің арнайы педагогика кафедрасының оқу-әдістемелік бірлестігі жасаған «Тәрбие жұмысының әдістемесі» типтік оқу бағдарламасының мақсаты: Бастауыш мектептегі сынып жетекшісінің кәсіби тәрбиелік іс-әрекетін тұтас көрсетеді.

«Тәрбие жұмысының әдістемесі» атты пәннен студенттер бастауыш мектептегі тәрбие процесі, тәрбие жұмысын ұйымдастыру әдістемесі, тәрбие процесінің тиімділігі мен нәтижелерін оқып үйрену. Тәрбие процесін кешенді түрде өткізу және оқушы жеке тұлғасының ақыл-ой мәдениетін, адамгершілік біртұтастығын, еңбек - экономикалық мәдениетін, саяси және құқықтық, эстетикалық, экологиялық мәдениетін, дене шынықтыру мәдениетін қалыптастырудың мәні, мақсат-міндеттері, мазмұны қысқаша талданады. Одан кейін тәрбие әдістеріне, оларды тиімді қолданудың жағдайларына көңіл бөлінеді. Сонымен қатар ұжымдық тәрбие, сынып жетекшісінің қызметі, жанұя тәрбиесінің мәселелері қозғалады. Тәрбие жұмысы және сыныптан тыс тәрбие жұмысының түрлері, жоспарлануы, мақсат қойылуы, тиімділігі, нәтижесі және оны талдауға дағдыланады.

Ал негізгі міндеттері:

- студенттерде қазіргі бастауыш мектептерде тәрбие процесінің жетекші мәселелерін ғылыми түсінуді қалыптастыру;
- студенттердің мүмкіндіктері шектеулі оқушылармен тәрбиелік жұмыстарын ұйымдастыруда қолданылатын педагогикалық білік және дағдыларын жүйеге келтіру;
- студенттерде кәсіби іс-әрекеттегі тұрақты өз бетімен білім алуға және өз бетімен жетіле түсудегі қажеттілігін қалыптастыру.



*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

10 тақырыптан тұратын тәрбие жұмысының мазмұнын қамтиды. Бағдарламада сынып жетекшісі іс- әрекетінің қызметі мен бағыттары, тәрбие жұмысының формаларын таңдап ану әдістемесі, мектептегі тәрбие жүйесі, жоспарлау технологиясы, оқушылардың ұжым және тәрбиелік істі ұйымдастыру, негізгі тәрбие бағыттары, әлеуметтік тәжірибе қалыптастыруда ойынды құрал ретінде қолдану, оқушылардың ұжымдық шығармашылық іс-әрекетін ұйымдастыру мәселелері енгізілген. Психологиялық-педагогикалық пәндердің мазмұнында студенттерді сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыру міндеттерін шешудегі теориялық және практикалық даярлығын қамтамасыз ететін мәселелер жеткілікті қарастырылған. Атап айтқанда, оқу бағдарламаларында - сыныптан тыс тәрбие жұмыстары, сынып жетекшісінің ұйымдастырушылық қызметі, сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыру формалары мен әдістемесі, жоспарлау және құрастыру жолдары қарастырылған.

Мүмкіндіктері шектеулі оқушылармен сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруда педагогикалық пәндердің ішінде біз толықтырып ұсынған «Тәрбие жұмысы әдістемесі» пәнінің типтік бағдарламасы және «Тәрбие жұмысын ұйымдастыру технологиясы» практикасының бағдарламасы жаңа мазмұнды болып, студенттердің сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруға даярлығын қалыптастыруды қамтамасыз ете алады деп есептейміз.

Сонымен, дефектология мамандығына арналған оқу бағдарламасындағы базалық және арнайы пәндердің мазмұнын талдау барысында анықталды:

- студенттердің мүмкіндіктері шектеулі оқушылармен тәрбиелік жұмыстарын ұйымдастыруда қолданылатын педагогикалық білім, білік және дағдылары бағдарламаның мазмұнында жүйеге келтіргені;
- студенттерде кәсіби іс-әрекеттегі тұрақты өз бетімен білім алуға және жетіле түсудегі қажеттіліктерін арнайы мектептегі сыныптан тыс тәрбие жұмысын ұйымдастыруға арналған бағдарламаның мазмұны студенттердің даярлығын қалыптастыруға негіз болатыны анықталды.

1. Байтұрсынова А.А. Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы. - Алматы, 2008.
2. Замский Х.С. История олигофренопедагогика. - М., 1980.
3. Олигофренопедагогика/под ред. Б.П. Пузанова и др. - М., 2001.
4. Специальная педагогика / под ред. Назаровой Н.М. - М., 2001.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов дефектологов к проведению внеклассной работы во вспомогательной школе.

#### **Summary**

The article deals with the content of extracurricular activities in junior classes at a special school by students defectological offices.

### **КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ МӘСЕЛЕСІ**

**Л.М. Тыныбаева**

Қарым-қатынастың адамдар арасындағы байланыстарды құрудың және дамытудың күрделі, көпжоспарлы үдерісі болып табылатыны белгілі, қарым-қатынас өзінің құрамына ақпарат алмасуды, өзара іс-әрекеттестіктің бірыңғай стратегиясын құруды, серіктесті қабылдауды және түсінуді қамтиды **III**. Қазіргі кезде философияда қарым-қатынастың ролі қоғамдық қатынастарды жүзеге асырудың тәсілі ретінде талданып келеді. Қарым-қатынас адамзат іс-әрекетінің спецификалық түрі ретінде қарастырылып және зерттеліп келеді, онда қарым-қатынас пен жанасудың бірлігі заңының әрекетіне сәйкес, адамның өзінің әлеуметтік мәнін саналы ұғыну үдерісінің заңдылықтары ашылады. Психологияда тұлғаның коммуникативті қасиеттерін зерттеу үшін бастапқы негіз ретінде, қарым-қатынас пен тұлғаның мәселелерін зерттеу алынады.

Мақпаның мақсаты - кіші мектеп жасындағы балаларда коммуникативті дағдыларды дамытудың мәнін көрсету болып табылады.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде, «коммуникация» ұғымы (латын тілінен communicati - жалпы, ортақ ету, хабарлау, әңгімелесу) XX ғасырдың басында пайда болады және аталған ұғымды шетелдік зерттеушілер 2 негізгі жаппы теориялық тұғыр контекстінде қарастырады: 1) бихевиоризм тұрғысында (бұл жерде коммуникацияның негізі ретінде, жүйе ретіндегі сөйлеу емес, мұнда тікелей тілдік сигналдар алынады, оларды манипуляциялай отырып, кез келген адамды тәрбиелеуге болады, атап айтқанда тұлғаның өкілі ретінде Д.Уотсонды атайды); 2) символикалық интеракционизм тұрғысында (персонализм), онда коммуникация тұлғаның өзінің бойында басқа адамның сезімдерін ашуының ішкі метафизи-

капық қабілеті болып саналады (Дж.Г. Мид) /2/. А.В. Петровскийдің ұсынған анықтамасында “коммуникация” латын тілінен аударғанда *communico* (байланыстырамын, қарым-қатынас жасаймын) - әлеуметтік өзара әрекет етудің мағыналық аспектісі дегенді білдіреді. Кез келген жеке әрекет ету басқа адамдармен жанама немесе тікелей қарым-қатынас жасау арқылы іске асады, сол себепті ол коммуникативті аспектіні де қарастырады /5/. Ал В.В. Давыдовтың берген анықтамасы бойынша “коммуникация” ағылшыннан аударғанда *communicate* - хабарлау, алмасу деген мағына береді /6/. Р.С. Немовтің анықтамасында “коммуникация” - адамдар арасында ақпарат алмасу, өзара әрекет ету, қарым-қатынас үрдісі деп саналады **III.**

Өткен ғасырдың 40-жылдары коммуникация қатысты екі негізгі тұғыр қалыптасты:

1. Ақпараттық - ақпарат құралдарын әлеуметтік дамудың жалғыз стимулы және бастау көзі ретінде қарастырады (Белл, Бжезинский);

2. Екінші тұғыр бойынша, коммуникацияның негізгі нәтижесі ретінде, адамның басқа адамды түсінуі, яғни өзара түсіністік алынады (Г.Шюц) /3/.

Бірқатар отандық зерттеушілер тілдік коммуникация мен техникалық коммуникацияны айқындап көрсетеді **14/**. Техникалық коммуникация ақпаратты қабылдау мен беруді қамтамасыз ететін құрылғылардың жиынтығын білдіреді. Коммуникацияның компоненттері ретінде алынатындар: 1) хабарламаны жіберуші; 2) хабарламаны жіберетін құрал; 3) байланыс арнасы; 4) қабылдағыш; 5) хабарламаны алушы. Тілдік коммуникация сөйлеушіні, сөйлеуді қабылдаушыны, олардың тілдік әрекетін және сөйлеу өнімі ретіндегі хабарламаны қамтиды. Байланыс арнасы мұнда тілдік әрекеттің жүру шарттарына сәйкес келеді, ал хабарламаны жіберетін құрал мен қабылдағыш - коммуникаторлардың тілдік механизмдерінің қасиеттеріне сәйкес келеді. Тілдік қарым-қатынаста қарым-қатынас ситуациясы ерекше назарға алынады.

Сонымен, келесі тұжырым жасауға болады: коммуникация қарым-қатынас болып табылады, апайда коммуникация қарым-қатынасқа қарағанда аса кең ұғым ретінде түсіндіріледі, сонымен бірге анықтамаға сәйкес, қарым-қатынас үдерісінің құрамдас компоненті болып табылады.

Соңғы жылдары бүкіл дүние жүзінде, әсіресе жағымсыз әлеуметтік-экономикалық және экологиялық факторлар кешенінің әсерін басынан өткеретін елдерде, коммуникация мәселесінде қиындықтарға кезігетін балалардың санының арту тенденциясы байқалады. Зерттеушілердің көрсетуі бойынша, мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы балалар үшін көмек берудің жаңа әдістемелік негіздерін құрастырудың қажеттілігі туындайды.

Адам коммуникативті тәжірибені сәбилік шақтан бастап меңгере бастайды. Оны меңгерудің ең табиғи жолы - ойын болып саналады. Адамның жасына сәйкес өзгере отырып, ойын баланың өмір бойында қатар жүреді. Бала ойнай отырып, өзін, басқаларды, қоршаған әлемді зерттей бастайды, бала өзінің бойында алуан түрлі рөлдерді қабылдайды, өзінің дүниетанымын, бағалау мен құндылықтар жүйесін қалыптастырады.

Адамзаттың өмір сүруі коммуникативті іс-әрекетсіз мүмкін емес, адамды онсыз елестетуге болмайды. Адамзат тұлғасын сипаттайтын мәліметтерге, атап айтсақ, оның жынысына, жасына, біліміне, әлеуметтік мәртебесіне, аймақтық және ұлттық қатыстылыққа, көптеген басқа мәліметтерге тәуелсіз, біз үнемі ақпаратты қажетсінеміз, сұраймыз, береміз, таратамыз, сақтаймыз, яғни коммуникативті іс-әрекетпен белсенді шұғылданамыз.

Тұлғаны дамыту үдерісі, оның мінез белгілерін қалыптастыру үдерісі тұлғааралық қатынастарға тікелей байланысты болады. Балалардың бір-біріне қатынасының шамасына қарай, олардың симпатиясы және антипатиясы тұрақты болады, олар тұлғаның жекеленген белгілеріне үлкен әсер етеді және нәтиже-сінде оларды анықтайды. Баланың қатарластарымен жақсы қатынастары, оның бойында мейірімділікті, жауапкершілікті, шынайылықты, адалдықты қалыптастырады; ал кикілжінді қатынастар - оқшаулануды, дөрекілікті, тұйықтықты қалыптастырып, мінез-құлыққағы агрессия элементтерінің пайда болуына ықпал етеді. Сондықтан, осы мектеп жасына дейінгі қалыптасқан барлық белгілердің әрі қарай сақталу үрдісі байқалады. Сол себепті, баланың қолайсыз жағдайының бір дерегін назардан тыс қалдыруға болмайтыны және мүмкіндігіне қарай оларға жедел түрде жауап қайтару аса маңызды болып саналады.

Қарым-қатынаста тұйық балалар көпшілік жағдайда жеке педагогикалық тұғырды қажетсінеді және тәрбиешінің дер мезгілде көрсеткен көмегін талап етеді, тәрбиеші баланың жолдастарымен жағымды қатынастарын құруға көмек беруі қажет.

Алайда, берілетін көмек дифференциалды түрде және ұжымда кикілжінді туындататын нақты себепті ескере отырып жүзеге асырылуы керек. Олай болмаған жағдайда бапаның қатарластармен қатынастарын құруға деген барлық ұмтылыстары сәтсіз болуы мүмкін.

Мектепке дейінгі жас кезеңінде достық өзара қатынастар, кикілжінді қатынастар, сонымен бірге қарым-қатынаста қиындықты басынан өткеретін балалар айқындалады. Жас кезеңі өзгерген сайын, мектеп жасына дейінгі балалардың іскерлік сапалары мен тұлғалық-адамгершілік сапалары бойынша бағалайтын қатарластарына деген қатынастары өзгереді.

Балалар ұжымын зерттеушілер бір жағынан, ұжымның мүшелерінің бірлескен іс-әрекеті мен тұлғааралық қарым-қатынаста өзіне тән қатынастар жүйесі қалыптасатын және дамитын әлеуметтік-психологиялық қауымдастық ретінде қарастырады. Екінші жағынан, балалар ұжымы әлеуметтік-педагогикалық құбылыс ретінде, ересектердің тәрбиелік әсерлерінің объектісі ретінде, ұжым мүшелерін жан-жақты дамытудың инструменті ретінде қарастырылады.

Мектеп жасына дейінгі балалық кезеңде, баланың дамуында алуан түрлі қиындықтар пайда болады. Баладағы бұл қиындықтар оның туыстарымен және жақындарымен өзара қатынастардың бұзылуымен байланысты болады - айырылысу, балаға қажет махаббат пен ересектердің қамқорлығының болмауы, педагогикалық тұрғыда қараусыз қалу, ата-аналардың ішімдік ішуі мен қаңғыбастықпен шұғылдануы. Балалар өздеріне бағытталған агрессияны және зорлық-зомбылықты басына өткеруі мүмкін, сонымен бірге жағымсыз қылықтар мен эмоциялардың құрбаны болуы да мүмкін. Өмірлік тәжірибесі осындай балаларда мінез-құлқында және оқытуда көптеген қиындықтар байқалады.

Педагогикалық және психологиялық әдебиеттердің көпшілігінде, осындай балаларға қатысты «қиын бала» ұғымы кездеседі. Мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп жасындағы балаларға қатысты, аталған ұғымның басқа атауы - «проблемалы бала» ұғымы енгізіледі, бұл ұғым барлық балаларда қиындықтар болуымен түсіндірілетінін және оның қалыпты құбылыс екендігін білдіреді. Баланың қиындықтары бірегей өзіндік бейнесімен айрықшапанады. Мектеп жасына дейінгі балаларды оқытуда олардың ересектермен тұлғалық қарым-қатынас жасауы үшін орын аз болады, баланың алдыңғы тұлғалық-баяулы тәжірибесі, оның тұрмыстық ұғымдары мен көріністері жеткіліксіз тұрғыда есепке алынады. Мұның бәрі баланың жалпы дамуы үшін қолайлы жағдайларды жасамайды.

Эмоционалды қозғыштықтан, қозғалмалықтан, агрессия мен негативизмді көрсетумен, қайырымсыздықты көрсетумен туындайтын көпшілік кикілжіндерді, балаларға келісімге келу білігін үйрету, позитивті, түсінуші, қатарластармен серікестік қатынасқа түсуге үйретуді арнайы оқыту жағдайында ғана шешуге мүмкін болады. Мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік дамуы, ересектердің, атап айтсақ ата-аналардың отбасындағы кеңістікте құратын дамытушы ситуациямен біртұтас анықталады. Бұл басқа психологиялық маңызды құрылымдар сияқты стихиялы түрде қалыптаспайды.

Баланың тұлғасы туралы білімі педагогтың еңбегіндегі басты іс-әрекет болып табылады. Басқа компоненттерді зерттеу осы білім арқылы негізделеді. Қазіргі кезде К.Д. Ушинскийдің тұжырымы өзекті болып табылады, ғалымның тұжырымы бойынша, егер педагогика адамды барлық қатынаста тәрбиелегісі келсе, онда аталған ғылым ең алдымен адамды барлық қатынаста білуі керек. Көпшілік мұғалімдердің өздерінің оқушылары туралы үстірт, стереотипті, педагогикалық және психологиялық әдістерді қолданбай, интуициялық жолмен алынған ұғымдары мен түсініктерінің болатыны жасырын емес.

Сондықтан, қазіргі мектептің баланың даму ерекшеліктерін білетін, балалардың өзара қатынастарын түсіне білетін, проблемалы балаларды айқындай білетін мұғалімге деген сұранысы зор.

Осылайша, қазіргі қоғамда болып жатқан өзгерістер, коммуникацияның рөлінің кеңеюі, коммуникативті технологиялар, сөз жоқ, қазіргі қоғамдағы экономикалық, әлеуметтік-мәдени, қоғамдық-саяси процестердің дамуына әсер ететін факторлар болып табылады. Аталған әсерлер балалармен жүргізілетін оқу-тәрбие жұмысында көрініс табуы керек.

Қазіргі заманғы педагогиканың оқу-тәрбие үдерісін гуманизациялауға (ізгілендіруге) бағдарлануы, өзекті мәселелердің қатарына, әрбір баланың тұлғасын дамуы үшін, оның тұлғалық өзіндік анықталуы үшін оңтайлы жағдайларды құруды ұсынады.

Кіші мектеп жас кезеңі баланың коммуникативті қабілеттерін дамытудың және әлеуметтендірудің маңызды кезеңі ретінде анықталады.

1. *Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учебное пособие - СПб., 1999.*
2. *Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные психологические труды. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.*
3. *Шахнорович А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. — М., 1979.*
4. *Жинкин И.И. Механизмы речи. - М.: АПН РСФСР, 1958.*

#### Резюме

В статье рассматриваются значение развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста.

#### Summary

This article considers meaning social-communicative deviation which have younger children.

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**З.А. Мовкебаева** - д.п.н., доцент,

**Д.С. Жакупова** - магистрант I курса института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая

Стратегия прогрессивных государств строится в направлении от социальной защиты к социальному прогрессу, который подразумевает недопустимость иждивенчества, поскольку только в этом случае гражданское общество сможет преодолеть инерцию патернализма. Президент Республики Казахстан

Н.А. Назарбаев в своих выступлениях также постоянно подчеркивает, что «государство признает свои обязательства в отношении действительно нуждающихся людей. Но то, что под силу сделать самому гражданину, должен сделать он сам. И это справедливо!» [1]. Наряду с этим, указывается, что для того, чтобы казахстанцы могли самостоятельно улучшать свое качество жизни, государство создает все необходимые условия.

Сказанное в значительной мере относится к людям с нормальным развитием, которые не в полной мере используют свои имеющиеся возможности, не стремятся к честному труду, а имеют лишь мотивацию денег. Но в то же время есть категория людей, которые не имея возможности трудиться, наоборот, изъявляют огромное желание работать и быть полезными государству. В первую очередь, это относится к лицам - инвалидам. У них ярко выражена потребность в саморазвитии, желание быть полезным и нужным обществу. Большие возможности для такого типа самореализации заложены в общественно полезном труде.

Вместе с тем, наличие трудностей моторного характера у людей с ограниченными возможностями и, особенно, у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, практически исключают их из профессиональной трудовой деятельности и вынуждают находиться на полном социальном обеспечении, а в соответствии и иждивении. У людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата прежде всего, выключена или затруднена из деятельности важнейшая функциональная система - двигательная.

Врожденные и приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5-7% детей. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений. При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства этих детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Большинство детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами (89%). Двигательные расстройства у них сочетаются с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности, что связано с органическим поражением нервной системы и ограниченными возможностями познания окружающего мира.

В исследованиях Л.О. Бадалян, Е.М. Мاستюковой, К.А. Семенов и др. [2] отмечается замедленное развитие психомоторных функций у детей с церебральным параличом, особенно на ранних этапах постнатального онтогенеза. Ряд авторов (Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, И.И. Мамайчук и др. [3]) связывает нарушения познавательных процессов при ДЦП с недоразвитием моторики, доказывая, что выраженная двигательная патология, нередко в сочетании с сенсорной недостаточностью, является одной из причин вторичного отставания в познавательной деятельности. В исследованиях других авторов (Е.М. Мастюкова, П.В. Симонов и др. [4, 5]) подчеркивается, что нарушения восприятия предметов и зрительно-пространственной ориентации при ДЦП обусловлено двигательной недостаточностью. С увеличением степени тяжести дефекта эти нарушения более выражены. При этом исследователями доказано, что нарушение функций восприятия предметов, зрительно-пространственной ориентации при ДЦП характеризуется двигательной недостаточностью церебрально-органического происхождения. Очень часто у детей с ДЦП отмечаются речевые нарушения, которые имеют органическую природу и усугубляются дефицитом общения. Поэтому наряду с лечебной и социальной помощью основная часть детей с двигательной патологией нуждается также в психолого-педагогической и логопедической коррекции.

По статистике в Республике Казахстан около 15000 детей имеют диагноз - детский церебральный паралич (ДЦП). Принято считать, что эта болезнь неизлечима, но это не означает, что больному малышу нельзя помочь. Головной мозг ребенка настолько пластичен, что даже дети с тяжелыми формами заболевания вслед за упорной работой могут демонстрировать хорошие, а иногда и удивительные результаты.

Чаще всего при выявлении заболевания или повреждения опорно-двигательного аппарата у ребенка в младенческом или раннем возрасте усилия родителей направлены преимущественно на развитие и коррекцию нарушенных двигательных функций, то есть на восстановительное лечение. Хотя родители замечают некоторые особенности психического, речевого развития, личности ребенка, они в большинстве случаев не торопятся обращаться к специальным педагогам, логопедам, психологам. Часть родителей считает, что психическое и речевое развитие выровняется после того, как ребенок будет вылечен или добьется больших успехов в двигательном развитии. Другие полагают, что болезнь всегда накладывает свой отпечаток на психику, поведение ребенка, и это невозможно изменить. Большинство же людей не знает о существовании системы специального (коррекционного) обучения и воспитания детей с патологией опорно-двигательного аппарата. Между тем, основные направления и пути психолого-педагогической и логопедической коррекции детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата уже несколько последних десятилетий разрабатываются и успешно применяются на практике в различных организациях. Такие ученые, как Л.А. Данилова, М.В. Ипполитова, Е.М. Мاستюкова, Е.Ф. Архипова и др. [6] обосновали необходимость специального обучения и воспитания детей с церебральным параличом, начиная с первых месяцев жизни. Они раскрыли задачи, содержание и методы коррекционной работы в младенческом, раннем и дошкольном возрасте и доказали ее высокую эффективность при условии раннего начала и адекватности коррекционного воздействия.

В настоящее время все более актуальной становится проблема профилактики, медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Основной задачей системы обучения и воспитания является социальная адаптация и интеграция в общество детей с двигательными нарушениями и включение их в общественно полезную деятельность.

Вместе с тем, дети с церебральным параличом испытывают особые трудности при овладении навыками самообслуживания (умением самостоятельно есть, одеваться и раздеваться, общегиgienическими навыками). Этому способствует наличие у них целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи и познавательной деятельности. Нарушения двигательного и психического развития при ДЦП, трудности, которые испытывают дети в повседневной практической жизни, гиперопека со стороны родителей - все это снижает мотивацию к овладению навыками самообслуживания и социально-бытовой ориентировки.

Несформированность мотивации к самообслуживанию может стать причиной бездельного образа жизни, фактором, тормозящим дальнейшее овладение трудовыми и профессиональными навыками. Поэтому все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности. Особенно это становится важным в современных условиях, когда государством предпринимаются разнообразные меры для того, чтобы побуждать социально уязвимые слои населения к трудовой, творческой и общественной активности. Для этого необходимо использовать все имеющиеся ресурсы.

О возможности развития мелкой моторики средствами ручного труда у лиц с нарушениями опорнодвигательного аппарата, которая затем положительно сказывается на общем интеллектуальном развитии ребенка, свидетельствуют многочисленные исследования (Е.М. Мастюкова, И.Г. Ипполитова, О.Г. Приходько, Л.Н. Смирнова и др. [4]). Авторы отмечают, что ручной труд оказывает в этом незаменимую помощь. Привлекая детей к труду, их знакомят с различными материалами и свойствами, техниками выполнения работ с использованием разнообразных приспособлений.

В казахстанских типовых специальных образовательных программах по ручному труду [3] учитывается данный факт и потому в них отмечается, что: трудовое обучение детей с ограниченными возможностями является важнейшим звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальной школе, служит основой подготовки учащихся с ограниченными возможностями к самостоятельной жизни, а также важным средством компенсации, коррекции, восстановления нарушенных функций.

Данная Программа составлена с учетом особенностей физического, умственного, речевого и нравственного развития детей с ограниченными возможностями. В программе предусмотрены следующие виды труда:

- работа по конструированию и моделированию с использованием различных материалов;
- работа с глиной и пластилином;
- работа с природными материалами;
- работа с бумагой и картоном;
- работа с текстильными материалами;

- работа с проволокой и металлоконструктором;
- конструирование и моделирование с использованием различных материалов.

Наряду с этим, изучив и проанализировав отечественную программу по ручному труду, следует отметить, что предусмотренные виды трудовой деятельности, безусловно, являются очень важными для трудового и социального развития детей с ограниченными возможностями. Указанные виды деятельности, являясь в большинстве своем традиционными, в основном направлены на коррекцию и развитие мелкой моторики руки.

Поставленные в Республике Казахстан задачи социальной модернизации общества обуславливают необходимость нацеливания деятельности по развитию у детей ручной умелости на дальнейший социально значимый профессиональный труд. Решению данной задачи может служить организованная на уроках ручного труда работа с войлоком. Применение указанной деятельности с детьми с нарушениями опорнодвигательного аппарата, помимо высоких этнопедагогических возможностей, способствует стабилизации уровня общения и адаптации к социальной среде. По мнению венгерского этнографа Иштвана Видака [7]), специально изучавшего традиции войлоковаления у разных народов и в совершенстве его освоившего, для того, «чтобы делать войлок, вам не нужно ничего, кроме рук человека и шерсти. Правда, нужно еще очень много труда». Но, пожалуй, именно этим и привлекательно искусство войлока.

Войлочное валяние оказывает большое влияние на умственное развитие детей, на стимуляцию их психических процессов. В данном виде деятельности детей привлекает простота валяния, ведь научиться валять - очень просто. При этом, дети могут наблюдать конечный результат практически сразу, что очень важно при наличии особых образовательных потребностей. Трудовая деятельность по войлочному валянию способствует развитию тактильной чувствительности, сенсорному восприятию, развитию тонкой моторики, опосредованно влияет на развитие речи и на формирование коммуникативных навыков.

В процессе войлочного валяния дети знакомятся с обычаями и традициями казахского народа. Применяя народное умение переработки данного природного материала и использование его в быту вызывает интерес к истории своего народа. И в ходе работы дети более подробно могут изучить состав, структуру войлока, историю кочевых народов и открыть для себя новые грани в познании окружающего мира.

Сам процесс работы с войлоком многообразен и осуществляется различными действиями. В работе с войлоком по развитию мелкой моторики можно отметить следующие преимущества этого процесса:

- тонкие дифференцированные движения пальцев рук, кисти;
- разнонаправленные движения на плоской поверхности и в пространстве в целом;
- умение раскатывать и укладывать шерсть по необходимости;
- температурный режим (не пропускает холод и не выпускает тепло) (недаром в древности славяне вынашивали слабых детей в валенках);
- определение необходимого количества и подходящего цвета;
- поочередность действий обеих рук.

Выделенные выше положительные свойства войлока и преимущества работы с ним открывают большие возможности для развития мелкой моторики и познавательной деятельности у детей с детским церебральным параличом, что свидетельствует о целесообразности использования данного вида трудовой деятельности на уроках ручного труда в школах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Приобретенные навыки в процессе труда помогут детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата изготавливать различные декоративные и бытовые изделия. Так как на сегодняшний день изделия из натуральных материалов, относящиеся к этнокультурной теме, пользуются большим спросом, это может обеспечить детям с ограниченными возможностями дополнительный материальный заработок к имеющимся у них социальным пособиям. Так как одной из главных задач социальной модернизации в Республике Казахстан является обеспечение востребованности человека в обществе, важным представляется сформировать у них базовые профессионально-трудовые навыки. Прививая детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата к общественно полезному труду на материале войлочного валяния, им предоставляются значительно большие возможности для успешной профессионально-трудовой деятельности и самореализации.

1. *Послание президента РК: Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда.*
2. *Левченко И.Ю., Приходько ОТ. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М., 2001. - С. 12-30.*
3. *Типовые специальные образовательные программы по трудовым технологиям для специальной коррекционной*

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаритсы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

*школы и специальных классов для детей с нарушениями зрения. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 июля 2009 года. - №333.*

4. *Психолого-медико-педагогическое обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата УМК., - Алматы, 2008. - С. 35-43.*

5. *Ботта Н., Ботта П. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения. -Л.: ЛМУ, 1964, —С. 120-132.*

6. <http://www.clubcm.ru/articles/flora.html/id/81> *Наталья Ш. История Войлока 2011-02-13.*

7. *Обучение основам ремесла и развития на занятиях в керамической мастерской, - М., 2009. - С. 65-79.*

#### **Резюме**

Бұл мақалада тірек-қимыл аппараты зақымданған балалардың ұсақ моторикасын дамытудың негізгі мәселелері қарастырылған. Тірек-қимыл аппараты зақымданған балалардың ұсақ моторикасын дамыту бағыттарының бірі ретінде киізбен жұмыс жасау әдісі ұсынылады.

#### **Summary**

In this article problems of development of a small motility with violations of the musculoskeletal device are considered. Violations of the musculoskeletal device work on a felt fulling is presented to one of the directions of development of a small motility of children.

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

### ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

**Ж.И. Намазбаева - д.психол.н., профессор, академик МА педагогических и социальных наук, МА акмеологических наук, МА наук высшей школы, Почетный профессор Института Дифференциальной психологии в Германии, Почетный член НАНРК, директор НИИ Психологии КазНПУ им. Абая**

В настоящее время особую актуальность приобретают вопросы профессиональной подготовки учителей-дефектологов.

К деятельности будущего педагога специальных учреждений предъявляются очень высокие требования. Дефектолог должен работать с самоотдачей и актуализировать свои потенциальные ресурсные возможности.

Вместе с тем наблюдаются несоответствия между возросшими требованиями общества к работе современного дефектолога и уровнем сформированных в вузе важных личностно-профессиональных качеств. К тому же у некоторых выпускников порой складываются неадекватные установки, ценности, мотивы, убеждения. С психологических аспектов считаю своим долгом выделить также наличие **психологической защиты** у педагогов специальных учреждений. Дело в том, что психологическая защита, которая существует у каждого из нас это действительно существующая реальность, которая порой неподвластна сознательному контролю и управлению.

Мы знаем с вами, что любая профессия воздействует на личность как негативно, так и позитивно. При негативном влиянии возникает **профессиональная деформация личности**, особенно остро это проявляется у дефектологов, так как его работа связана с лицами, имеющими различные психофизические отклонения.

Таким образом, в настоящее время остро стоит вопрос разработки **профилактических программ профессиональной деформации дефектолога**. А студентам дефектологам необходим обязательный спецкурс, который бы обеспечивал развитие творческих возможностей личности, продуктивную саморегуляцию, психическую устойчивость. Эти знания, умения и навыки у будущих выпускников должны лечь в основу профилактики профессионального выгорания и формирования их дальнейшей **профессиональной компетентности**. **Главными в профессиональной компетенции** являются профессиональные знания, умения. Если говорить современным научным языком, то это хорошая информированность будущих учителей-дефектологов. Глубокие знания по теории предмета и, что самое ценное, умения практически их применять в учебно-воспитательном процессе с учетом специфических особенностей различных категорий детей.

**Информационная компетентность** современного педагога-дефектолога - это способность успешно решать конкретные обучающие и воспитывающие ситуации в коррекционной школе.

На мой взгляд, сложным процессом в коррекционной школе является само планирование и проектирование собственной коррекционно-развивающей деятельности. Здесь дело в том, что выпускники не в должной мере знают сами механизмы усвоения детьми как учебного материала и, еще больше, нравственных образцов поведения людей. Все типы детей в коррекционной школе имеют глубокие своеобразия психики и личности в целом. И поэтому требуются коррекционно-педагогическое и психологическое сопровождение всех направлений образования.

Это сопровождение должно быть системным, целостным и комплексным:

- системное - это взаимосвязь системы обучения и воспитания всех субъектов образования;
- целостная - с точки зрения психологии в психике ребенка рассматриваются не отдельные его психические процессы, свойства и состояния, а целостная составляющая его психики. Психика это такое образование, состоящее из взаимосвязанных, взаимозависимых, взаимообусловленных компонентов;
- комплексной - осуществление коррекции и психологического обеспечения не только недостатков самого ребенка, но и социально-психологических условий его жизни. Причем коррекционно-психологическое сопровождение должно быть направлено на перспективу развития, что способствует развитию социальных качеств личности, навыков самостоятельности и формированию умения жить в обществе.

Далее, как вы все знаете, уважаемые коллеги, еще Л.С. Выготский, говоря о структуре дефекта, установил, что это понятие не сводится к симптомам повреждения только биологических систем, которые \_\_\_\_\_ 134



можно отнести лишь к первичным симптомам нарушения. Недоразвитие высших психических функций, нарушение общения и поведения зачастую являются социально обусловленными и представляют собой вторичные и третичные симптомы. Нарушение общения, способности к взаимодействию в структуре дефекта при различных формах отклонения в развитии могут выступать как в качестве первичных, так и вторичных и третичных нарушений. Ученый значительную роль в коррекции нарушения психики аномальных детей придавал компенсаторным процессам. А система компенсирующего обучения влечет за собой необходимость поиска новых подходов к повышению **профессиональной компетентности** педагогов.

Современные образовательные учреждения нуждаются в специалистах, хорошо ориентирующихся в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии, обладающих знаниями в области смежных наук, использующих инновационные технологии.

**Профессиональная компетентность** дефектолога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности, содержание которой в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса. Обязательным условием успешности коррекционно-развивающего воздействия является способность педагога-дефектолога профессионально организовать отношения с родителями воспитанников.

Таким образом, деятельность субъектов образования в коррекционных учреждениях должна быть пронизана психологическим сопровождением всех направлений их работы.

Напомню еще одну гениальную мысль Л.С. Выготского о том, что, прежде всего, мы должны социально победить дефектность у ребенка.

Поэтому следующей важнейшей задачей дефектологии становится вопрос подготовки **социально компетентных** специалистов в области специального образования, способных к анализу постоянно меняющихся социальных тенденций, принятию и реализации нестандартных решений в области социализации и интеграции детей с нарушениями в развитии. К сожалению, мы используем не все возможности формирования **социальной компетентности** будущих учителей. Ведь основная задача в их работе - это развитие личности детей, его социализация и интеграция, профилактика и коррекция психического и психологического здоровья и компенсация имеющихся нарушений.

В связи с этим подчеркнем, что надо конкретно отказываться от традиционной знаковой идеи ВУЗовского образования, а смелее и творчески переходить к инновационным педагогическим и психологическим технологиям, направленным на формирование **социальной компетентности педагогов-дефектологов. Что для этого необходимо?**

1. Разобраться в сущности и структуре базовых понятий «профессиональной» и «социальной» компетентностей педагога-дефектолога.
2. Знать параметры, критерии и диагностику социальной компетентности.
3. Разработать инновационные технологии.

Нам всем понятно, что **социальная компетентность** носит междисциплинарный характер и должна рассматриваться на философском, социологическом, психологическом и педагогическом уровнях. Социальная компетентность это интегральное качество личности.

Теперь рассмотрим саму структуру социальной компетентности личности будущего педагога-дефектолога. Вспомним, что гуманистическое отношение к тем, с кем будут работать наши выпускники, требует **эмпатичности, эмоциональной открытости**. Сложность работы дефектолога требует высокого уровня самоконтроля и саморегуляции. Важным социальным качеством является **умение общаться**, решать и прогнозировать социальное взаимодействие. И, наконец, педагог-дефектолог должен блестяще владеть **рефлексивной** деятельностью - **осознанием собственных возможностей**. Одним из путей решения этих вопросов является разработка и внедрение в учебный процесс вуза такого спецкурса, который давал студентам психологические знания о себе, стимулировал их социализацию и самореализацию.

Хорошие результаты, в связи с этим, дают социально-психологические тренинги (СИТ), которые успешно проводят в последние 2 года сотрудники НИИ Психологии нашего университета со студентами и наставниками филологического факультета университета. Тренинги на развитие социальной компетентности позволят изменить у будущих педагогов-дефектологов систему ценностных ориентаций, сформировать **социальные компетенции**, в том числе в области общения, воздействия на мотивационную сферу личности, а также способствовать личностной включенности студентов в процесс социально-коммуникативной деятельности.

Дальнейшие поиски условий и разработки инновационных технологий успешного формирования профессиональных компетентностей будущих педагогов и в том числе педагогов-дефектологов продол

жаюотся на научной основе в нашем университете. Под руководством ректора КазНПУ им. Абая академика Пралиева С.Ж. разрабатывается государственной важности проект по научно-практическому обеспечению развития интеллектуального потенциала современных субъектов образовательного процесса.

На данной конференции рассматриваются ее важнейшие компоненты - профессиональные и социальные компетенции будущих педагогов-дефектологов.

Желаю творческого подхода в решении проблем в подготовке социально востребованных и исторически успешных студентов и специалистов педагогов-дефектологов в Казахстане.

#### **Түйін**

Бұл мақалада қазіргі кездегі педагог-дефектологтарды кәсіби-тұлғалық даярлау мйселелері қарастырылған. Сонымен қатар болашақ дефектолог мамандардың кәсіби, әлеуметтік құзыреттілігіне қойылатын талаптарға басты назар аударылған.

#### **Summary**

This article discussed about the problems of personality-professional preparation of modern teacher defectologist. There is also paid attention to the requirements to the professional, social competence of future defectologists.

### **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ АҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ОЙЛАУ ОПЕРАЦИЯЛАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ӨШІДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**А.А. Даурамбекова**

Естімейтін балалар сөйлеу тілін қалыптастыру естітін балалардан кеш және өзге сенсорлық негізде меңге- ретіндіктен, басқа таным процестеріне қарағанда, әсіресе ойлаудың дамуында көп өзгешеліктер байқалады. Ерте естімей қалған балаларда ойлаудың даму мәселелері көптеген психологтардың назарын аударып отыр, өйткені, естімейтін баланың өзіндік даму жағдайын талдай келе, сөйлеу тілінің ойлау қабілетінің қызметі мен даму процесіндегі маңызын жақсырақ түсінуге болады.

Ойлау - бұл шындықтың жалпыланған және жанамаланған көрінісімен сипатталатын танымдық процесс. Әдебиетгерде балалардың ойлау қабілетінің дамуының негізгі үш кезеңі сипатталып берілген:

- > көрнекі-әрекеттік ойлау;
- > көрнекі-бейнелік ойлау;
- > көздік-логикалық (ұғымдық) ойлау;

Соңғы кезеңде ұғымдардың қалыптасу деңгейінің жалпылауы, қолданатын материалдың сипатына байланысты екі кезеңшелер ажыратылады;

- нақтылы-ұғымдық ойлау;
- абстрактылы-ұғымдық ойлау;

Көрнекі-әрекеттік ойлау баланың заттармен сырттай іс-әрекетке түсуді, сонымен бірге мақсатқа жетуде әртүрлі заттарды құрал ретінде пайдалануды біріктіреді. Тәжірибелік тапсырмаларды орындауда шешуші қағидаларды бір жағдайдан екіншісіне ауыстыру қажеттілігі туындайды, осыған сәйкес көрнекі- әрекеттік жалпылаулар қалыптасады.

Естімейтін баланың көрнекі-әрекеттік ойлауы оның қабылдауы мен іс-әрекетімен тікелей байланысты және ол заттармен практикалық амалдар орындау, яғни баланың қабылдап жатқан объектісін ажыратып, құрастырып, сәйкестендіріп отыруы кезінде көрініс табады.

Көрнекі-бейнелік ойлау кезінде, іс-әрекет басталмай тұрып, объектінің көрнекі бейнесімен қатар онымен атқарылатын амалдар да пайда бола бастайды.

А.А. Запарожец сөйлеу тілін меңгермеген естімейтін балалардың көрнекі-әрекеттік ойлау қабілетінің ерекшеліктерін зерттеген. Ол балаларға түрлі қиындықтағы тапсырмаларды ұсыну арқылы анықтаған. Бұл тапсырмаларда құралдарды пайдалану, яғни бір ұзақтыққа жатқан затты алу үшін таяқты немесе сызғышты қолдану, рычагпен байланысты тапсырмалар ұсынды, мұнда балалардан заттар арасындағы сыртқы байланыспен қатар, олардың ішкі механикалық байланысын түсінуі талап етілді. А.В. Запарожец- тің пікірі бойынша, бала бір тапсырмадан екіншісіне ауысу барысында рычагты пайдалануға мәжбүр болады, бұл әр кезде жаңа тарапынан ашылып, қолданудың жаңа тәсілдерін қажет етеді.

Іс-әрекет амалын біріншісінен екіншісіне ауыстыру кезінде ұғыну пайда болады, ол баланың практика- лық тапсырманы шешу кезінде қолданған құралын жалпылау ізімен жүріп отырады, соның негізінде балада сөйлеуге дейінгі жалпылау қабыптасады. Бұл жалпылауларға сенсорлық және моторлық компо- ненттердің біртектігі тән, себебі, мұнда композицияның сыртқы ұқсастығы мен қызметінің ұқсастығы көрінеді (шеңбер, квадрат - сағат). Естімейтін балалардың жасаған композициялары еститіндерге қара- ----- 136

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

ғанда аса ерекшеленбейді, олар көбіне біркелкі стереотипті болады. Балалар көбінесе берілген моделдер мен іс-әрекет үлгілеріне тәуелді болған. Кіші мектеп жасындағы есту қабілеті зақымдапған оқушылардың шығармашылық елестету қабілеттерінің дамуында артта қалуы олардың сенсорлық тәжірибесінің жеткі-ліксіздігімен, біркелкілігімен, ең бастысы, елестетудің комбинаторлық механизмдерінің қалыптаспағандығымен түсіндіріледі, бұл өткен тәжірибелердің қайта құрылуындағы қиыншылықтарға әкеп соқтырады.

Сонымен, сөйлеуге дейінгі ойлау инертті, қозғалыссыз. Бала затты бір көзқарас бойынша ұғына отырып, одан қиындықпен бас тартады. Сөйлеуге дейінгі жалпылау жесттік және сөздік сөйлеу тілін меңгеруге апғы шарт болады.

Естімейтін баланы сөйлеу тіліне оқыту, оның ойлау қабілетінің дамуына ықпал ете отырып, сөйлеу тілінің заттық мазмұнымен алдын ала таныстыруды қажет етеді. А.В. Запарожетің пікірі бойынша, мұндай таныстық тек баланың практикалық тәжірибесі мен сенсорлық тәрбиесін игергеннен кейін ғана жүзеге асады. Баланың практикалық тәжірибесі - бұл адам қолымен жасалған заттармен танытуда, іс-әрекетті нәтижесімен сәйкестендіру де және себеп-салдық байланыстарды, мысалы, құраптардың көмегі-мен, заттарды алмастырумен жүзеге асатын іс-әрекетпен орнату. Соның нәтижесінде балалар іс-әрекеттің тиімді тәсілдеріне жетелейтін заттар арасындағы қатынастар мен байланыстарды тани бастайды. Баланың ересектер көмегімен меңгерген заттарды қолданудың қоғамдық тәсілдері - баланың алғашқы білімі болып табылады.

Көрнекі-әрекеттік ойлау дамуының артта қалуы сөйлеу тілін меңгерген естімейтін балаларда да кездеседі. Н.В. Яшкованың зерпеулерінде естімейтін балалардың көрнекі-әрекеттік тапсырмаларды шешу біліктіліктері, еститіндерге қарағанда, анағұрлым жоғары жаста пайда болатыны анықталған. 9-10 жастағы естімейтін балалар үшін қимылдардың анағұрлым қарапайым тәсілдері тән, мысалы, үлгіге еліктеу, үлкендердің іс-әрекетін көшіру немесе қайталау. Естімейтін балалар іс-әрекеттің жалпыланған тәсілдерін меңгермеген, сондықтан, оларға (зерттеулер бойынша) мұндай тапсырмаларды шешуге үйренуі үшін, төрт есе көп уақыт және үш есе көп түсіндіріп, көрсету талап етіледі [1].

Көрнекі-бейнелік ойлауға өту барысында екі өзара байланысқан жағдайлар маңызды роль атқарады. Бірінші жағдай - балаларда берілген объектіні көрсететін бейнелер, модельдердің жоспары мен шынайы объектілердің жоспарын салыстыра алу біліктіліктерін қапыптастыру. Сонымен бірге, заттар бейнелері-мен немесе бөлшектерімен операциялар орындай алу қабілеті қапыптасып, бейне құрылымдары күрделендіріліп, жетілдіріледі және заттар туралы нақты түсініктерінің жүйесі пайда болады. Екінші жағдай - сөйлеу тілінің дамуы. Естімейтін балалар сөйлеу тілін меңгергенге дейін және меңгеру кезінде ұзақ уақыт көрнекі-бейнелік ойлау кезеңінде қалып қояды. Дәл осы тұста олардың психикалық дамуының диспропорциясы көрініс табады - ойлаудың көрнекі формасының ұғымдық формасынан басым болуы байқалады. Бұл көптеген эксперименталды зерттеулердің нәтижелерімен бекітілген. Мысалы, Т.В. Розанова естімейтін балалардың көрнекі-бейнелік ойлау дамуының ерекшеліктерін Дж. Равеннің түрлі қиындықтары матрицаларының көмегімен зерттеді. Нәтижесінде, естімейтін балалар мен еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлау дамуының арасындағы айырмашылықтар тек оқытудың бастапқы кезеңінде (1 сынып) ғана байқалатынын анықтады. Жеті жас пен он жас аралығында естімейтін балаларда еститіндерге қарағанда, көрнекі-бейнелік ойлауының дамуында жылдамдық байқалады. Естімейтін жоғарғы сынып оқушыларында көрнекі-бейнелік ойлау дамуының өзіндік ерекшелігі күрделі тапсырмаларды шешуде ғана көрініс табады. Бұл еститін және естімейтін балалардың тапсырманы шешуге берілетін нұсқауды түсінуінің мазмұны бойынша ажыратылды, яғни матрицаны құрастыру негізінде жатқан шынайы белгілердің нақты көрініс табуы мен олардың өзара қарым-қатынасы негізінде. Нұсқауды толық ұғынбау көбінесе естімейтін оқушыларда кездеседі, соған сәйкес құрылу принципі ұқсас, бірақ көрнекі берілуі бойынша ерекшеленетін тапсырмалардың бірінен, екіншісіне өту барысында қиындықтарға тап болады. Тапсырмаларды шешу тиімділігі - жесттік және сөйлеу тілін пайдалануға тәуелді екендігі анықталған: әртүрлі белгілер арасындағы байланысты орнату талап етілетін тапсырмаларда, көрнекі тапсырманың шартын талдау үшін, жесттер мен сөйлеу тілін қанша көбірек пайдаланса, оны шешуде сонша жоғары көрсеткіш-терге не болған.

Көрнекі-бейнелік ойлаудың толықхылығы сөздік-логикалық ойлаудың қалыптасуына іргетас болады. Көрнекі-бейнелік ойлаудың дамыған жағдайында бала логикаға біртүрлі жақындап, ұғым қалыптаса бастайтын жалпыланған моделдік елестеулер құра бастайды. Естімейтін балаларда көрнекі-бейнелік ойлаудың кеш мерзімде қалыптасуы және сөйлеу тілінің баяу дамуына байланысты сөздік-логикалық ойлау түріне ауысу, еститін балаларға қарағанда ұзақ мерзімге созылады. Бұл ойлау операцияларының дамуында да көрініс табады. Ойлау операциялары - жүйеге біріктірілген анағұрлым жалпы, интериоризацияланған және қайтымды іс-әрекет болып саналады. Ойлау операцияларының жоғарыда айтылған

қасиеттері біртіндеп дамиды. Зерттеулерге сәйкес, естімейтін балаларда барлық ойлау операцияларының түрлері кеш мерзімде дамитындығы байқалады.

Ж.И. Шиф зерттеулері көрсеткендей, еститін және естімейтін балалардың көрнекі жалпылауларын қалыптастырудың бастапқы кезінде ұқсастықтар бар: шамамен үш жас кезінде екі топтағы балаларға көлемі өте кең жалпылаулар тән, кейіннен бес жасқа таман бұл жалпылаулар тарылып, дифференциацияланады. Мысалы, түрлі-түсті қаламдарды топтастыруда балалар оны ең алдымен екі стаканға белген, яғни спектрдің жылы және суық бояуларына сәйкес келетін түстер; кейін - бес-алты стаканға бөлген (қызыл қарындаш қызыл түспен, көгілдір қарындаш көгілдір түспен т.б.). Берілген кезеңде естімейтін балалар еститіндерден сәл ғана артта қалып отырған. Осыған сәйкес біз еститіндерде категориялық жалпылаулар қалыптаса бастайтындығын, бірақ оның дәл осы тұста естімейтін балаларда анағұрлым артта қалатындығын байқаймыз. Естімейтін балалар үшін іс-әрекетті жағшылау одан да қиын болып табылады, өйткені, іс-әрекеттің міндетті құрамды бөлігі қимылдар мен заттардағы өзгерістер болып табылады. Соған байланысты, өзгеріс нәтижелері толық қабылданбайды, бұл өз кезегінде, іс-әрекетті талдау мен жинақтау, ондағы шынайы белгілерді ажырату мен жалпылауды қалыптастыруда қиындықтар туғызады. Естімейтін балалар іс-әрекет атауларын үлкен қиындықпен меңгереді, мысалы, тек қосымшамен ажыратылатын етістіктерді шатастырады, іс-қимылдарға толық сипаттама бере алмайды, кейде іс-әрекет орындалатын затты сипаттаумен ғана шектеліп қалады.

Естімейтін балаларда талдау мен жинақтау операцияларының дамуында да артта қалушылық байқалады, өйткені олардың өмірлік тәжірибелері аз түрлендірілген. Оларға объектілердің жалпы және спецификалық белгілерін ажырату, арнайы белгілеулер емес, жалпы терминдерді ұзақ уақыт пайдалану тән. Талдау операцияларының жетіспеушіліктері жинақтау операцияларының дамуына әсер етеді, олар ұзақ уақыт жүйелендірілмеген болады.

Салыстыру процесінде объектілердің айырмашылықтары, ұқсастықтары мен сәйкестіктері ажыратылады. И.М. Соловьев естімейтін балаларда салыстырудың дамуында келесідей ерекшеліктерді атап өткен: екі объектіні салыстыра отырып, біреуін ғана талдауға ауысып кету, яғни тапсырманы жеңілдету. Объектілердің ұқсастықтарын анықтауда қиындықтар кездеседі, өйткені ұқсастықты анықтау объектіні жанама талдауды талап етеді, ал олардың айырмашылықтарын тікелей қабылданып отырады. Естімейтін балалар жасөспірімдік жаста салыстыру техникасын анағұрлым жақсы меңгереді, салыстырылатын ой пікірлер саны көбейіп, олардың сапасы жақсарады - салыстыру анағұрлым нақты әрі толық бола бастайды [2].

Абстракция тәрізді ойлау операциялары сюжеттік-рольдік ойын және оқу іс-әрекетінде қабыптасады. Естімейтін балаларға тән сюжеттік-рольдік ойынның ерекшеліктерінің бір сипаты апмастырушы заттардың қолданылуы болып табылады, яғни өмірде белгіленуі басқа заттарды ойын жағдайына байланысты қолдану. Еститін балалар заттарды алмастырып пайдалану кезінде оның ойында қолданылуына сәйкес атайды. Қызметі жағынан алмастыруға әбден мүмкін болатын заттарды қолдана бермейді, себебі, олар заттың шынайы қызметінен ауыстырып, өзгерте отырып басқа қасиетімен пайдалануды түсіне бермейді. Ж.И. Шиф мәліметтері бойынша, мектепке дейінгі жастағы, кіші мектеп жасындағы естімейтін балалар алмастыруға таныс заттарға қарағанда, таныс емес заттарды пайдаланғанды жөн көреді екен. Абстракция дамуының артта қалуы оқу процесінде сөздерді түсіну кезінде байқалады.

Қалыпты еститін баланың жеті-сегіз жасында ойлау операциялары қайтымды болады. Қайтымдылық қасиеттерінің кеш қалыптасуы себептерінің бірі естімейтін балалардың сөйлеу тілінің дамуының артта қалуымен байланысты, себебі, сөйлеу тілі қабылданатын шынайылықты түсінуді анағұрлым жеңілдетеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық немесе ұғымдық ойлауының дамуында еститін құрдастарына қарағанда, айтарлықтай өзіндік ерекшеліктер байқалады. Сөздік-логикалық ойлау тілдік құрапдар негізінде қалыптасып, қызмет атқаратын логикалық құрылымдар мен ұғымдарды пайдаланумен сипатталады. Осыған байланысты, ойлау мен сөйлеу дамуының арақатынасы туралы мәселе үлкен маңызға ие. Ойлау мен сөйлеудің генетикалық тамырларын қарастыра келе, Л.С. Выготский олардың түп тамырының әртүрлі екенін айтқан [3].

Сөйлеу тілінің дамуында интеллектуалдылыққа дейінгі кезеңді байқауға болады, бала өмірінің бір-екі жасындағы сөйлеу тілі - бұл әлеуметтік өзара әрекет құралы. Ал ойлаудың дамуында сөйлеуге дейінгі кезеңді ажыратуға болады: бала алдымен заттармен әрекет жасауды игереді, соның көмегімен осы заттардың әлеуметтік маңызын түсінеді. Ойлау мен сөйлеу тілінің дамуы бір-бірінен тәуелсіз, әртүрлі жолдармен жүріп отырады. Еститін бала екі жас шамасында өз өмірінде үлкен жаңалықтар ашады: әр заттың атауымен танысады, яғни сөйлеу тілінің белгілеу (символикалық) қызметін ашады. Осы сәттен бастап, ойлау мен сөйлеу тілінің даму жолдары қиылысады, ойлау сөздік, ал сөйлеу интеллектуалды болады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту процесінде әр баланың жеке ойлау ерекшеліктерін, ойлау-

дың көрнекі және ұғымдық формаларының сәйкестігін есепке ала отырып жұмыс жасау керек. Мысалы, Т.В. Розанова осы принциптің негізінде ерекше қолға алуды қажет ететін келесідей топтарды ажыратады. **Бірінші топқа** көрнекі және ұғымдық ойлауы жоғары дәрежеде дамыған балаларды кіргізген. Олар көрнекі-бейнелік ойлау дамуының деңгейі бойынша еститін құрдастарынан еш артта қалмайды, ал ұғымдық ойлауы бойынша шамамен бір жылға артта қалатындығын айтады, Бұл балалар оқуда жоғарғы көрсеткіштер көрсетіп, тапсырмаларды орындау барысында белсенділік танытып, өз бетімен жұмыс жасайды, мектеп бағдарламасын жақсы меңгеріп шығады. **Екінші топқа** көрнекі және ұғымдық ойлау дамуының деңгейі орташа, яғни еститін құрдастарынан ойлаудың екі түрінен де артта қалатын балалар кірген. Оқыту процесінде олар үнемі сурдопедагогтың көмегіне зәру. **Үшінші топты** көрнекі ойлау қабілеті жоғары, ал ұғымдық ойлауы төмен дамыған балалар құраған. **Төртінші топты** ұғымдық ойлау қабілеті жоғары, ал көрнекі-бейнелік ойлауы төмен дамыған балалар топтастырған. Бұл топтағы балалар көрнекі ойлау дамуының деңгейі бойынша еститін балалардан артта қалмайды, бірақ сөйлеу тілін меңге- руде қиындықтарға кездеседі. Осының салдарынан мектеп бағдарламасын игеруде киналады, ойлау операциялары толық жетілмеген, жалпыланбаған және қайтымсыз болады.

Жоғарыда Т.В. Розанова ажыратып көрсеткен естуінде ауытқуы бар балалардың ойлау түрлерінің даму сәйкестіктері - ойлау түрлерінің дамуындағы диспропорцияны диагностикалау мен оның пайда болу себептерін анықтап, осылардың негізінде түзету бағдарламасын жасап шығару қажеттілігін көрсетеді.

Т.В. Розанова бір ойлау түрінен екіншісіне өту ерекшеліктерін талдай келе, естімейтін балаларда сөздік-ұғымдық ойлау түрлерін дамыту үшін төрт жағдайды бөліп көрсетті:

- сөйлеу тілін ойлау іс-әрекетінің құралы ретінде дамыту;
- қайтымды ойлай алуға дағдыландыру, кез-келген құбылыстың бір-біріне қатыстылығын түсінуге үйрету;
- ойлау операцияларының барлық түрлерін: талдау, жинақтау, салыстыру, абстракция, жалпылау- ды дамыту;
- логикалық сауаттылық бастамаларын меңгеру [4].

Сонымен, естімейтін балалар арасында ойлаудың даму деңгейі бойынша еститін балалардан еш қалыс- пайтын балаларды ажыратуға болады. Бұл адекватты оқыту мен тәрбиелеу жағдайында есту қабілеті зақымдалған балалардың интеллектуалды дамуының компенсациясының үлкен мүмкіндіктерін көрсетеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда ойлау мен сөйлеудің қиылысуы еститін балаларға қарағанда кеш мерзімде қалыптасатындығы айқын. Осыған байланысты, қиыншылықтарды түзету үшін, сөйлеу тілін қарқынды пайдалану жеткіліксіз, өйткені кез-келген сөз немесе фраза ойлаудың дамуына жағымды эсер ете бермейді.

1. *Богданова Т.Г. Сурдопсихология-М., 2002.*
2. *Психология глухих детей/Подред. ИМ. Соловьева, Ж.И Шиф и др. - М., 1971.*
3. *Выготский Л.С. Мышление и речь//Собр. Соч.: В 6 т.-М., 1982. - Т. 2.*
4. *Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. - М., 1978.*

#### **Резюме**

В статье рассматриваются особенности мышления детей с нарушениями слуха.

#### **Summary**

The peculiarities thinking of children with hearing impairments.

### **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗИЯТЫНЫҢ ДАМУЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ**

**А.А. Махметова - аға оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ,  
С.К. Капалова - 050105-Дефектология мамандығының сурдопедагогика бөлімінің 4 курс студенті**

Есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының даму мәселесі және оны диагностикалау тәсілдері арнайы психологияның негізгі проблемаларының бірі. Есту сияқты ақпаратты қабылдайтын маңызды каналдың жоқ кезінде, қоршаған ортаны түсіну және интеллектуалды тапсырмаларды орындай алу мүмкіншілігін қалыптастыру үрдісі отандық және шет елдердің ғалымдарының көптеген зерттеулерінің пәні ретінде қарастырылды. Зиятты зерттеу тұлғаның негізгі психикалық даму заңдылықтарын толығырақ ашуға негіз бола алады. Өсіп келе жатқан ұрпақтың интеллектуалды потенциалы қазіргі қоғамның дамуының басты факторы болып табылады.

Отандық сурдопсихологияда ХХ-ғасырдың бірінші жартысында есту қабілеті зақымдалған балаларды

зерттеу әдістері Ж.С. Выготскийдің тұжырымдарының негізінде жасалынды. Оның ізін жапғастырушылар дамуында ауытқуы бар балаларды, сонымен қатар есту қабілеті зақымдалған балаларды зерттеудің эксперименталды-психологиялық әдістерін құрастырды. Сондай-ақ, аталған категориядағы балалардың қабылдауының, есте сақтау, ойлау қабілеттерінің және сөйлеу тілінің дамуына зерттеу жүргізді. XX-шы ғасырдың бірінші жартысында АҚШ-та естімейтін балалардың зиятының даму деңгейі туралы ақпарат алу үшін тестілеу кеңінен қолданылды. Есту қабілеті зақымдалған балалардың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу үшін арнайы шкалапар жасалды (Питера-Паттерсон шкаласы, 1917). XX-шы ғасырдың 60-шы жылдары зиятты зерттеудің адекватты әдістерін іздеу 2 бағытта жүретін болды; естімейтіндерді арнайы тексеру үшін бағытталған әдістерді жасау және стандарттау; еститіндерді зерттеу кезінде өздерін жақсы ұсына алған әдістерді естімейтін балаларда және ересектерде анықтап қабылдау және іздестіру /1/.

Қазіргі уақытта есту қабілеті зақымдалған балалардың танымдық сферасын зерттеу үшін әр түрлі әрекет шкалалары және вербальді емес тесттер жасалуда. Бүгінгі таңда әлдеқайда танымалы, 3-тен 16-ға дейінгі жас аралығындағы есту қабілеті зақымдалған балалардың оқуға қабілеттіліктерін бағалауға бағытталған, Артур шкаласы мен Хискей-Небраск тесті болып саналады. Д.Ж. Равенның да матрицалары кеңінен қолданылады. Т.В. Розанова (1978) олардың негізінде психологиялық үйретуші экспериментті ұйымдастыруға болатындығын дәлелдеген. Стандартталған шкалаларды, сондай-ақ, Д.Векслер шкаласы және мектепгі ақыл-ойдың дамуын тексеруге арналған тестті қолдану жағымды нәтиже береді /3/.

Сурдопсихологияда тесттерді қолдану мүмкіндіктерін талдай келе, француз ғалымы П.Олерон (1977) аталған әдістердің көмегімен есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың психикалық даму деңгейіне тым жаһанды баға беріледі, сондықтан аталған сенсорлы кемістігі бар тұлғаларды тексеру кезінде тестті таңдауда, нұсқауды айтуда ауызша немесе жазбаша сөйлеу тілін қолдануда өте мұқият болу қажеттілігін атап көрсетті /1/.

Қазіргі таңда есту қабілеті зақымдалған балаларды тексеру кезінде вербальді әдістің мүмкіндіктері мен оның орынды қолданылуы туралы сұрақ өзекті болып қала береді. Зиятты бағалауда вербальді әдісті қолдана отырып, біз әрқашан аралас нәтиже аламыз: тапсырманың орындалуының нәтижелілігіне тек зият деңгейі ғана емес, сондай-ақ сөйлеу тілінің даму деңгейі ықпал етеді /1/.

Логикалық тұрғыдан қарастыратын болсақ, есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуын зерттеу үшін вербальді емес әдістерді қолдану қарапайым және ғылыми дәлелденген болып табылады. Бұл әдіс сөйлеу тілін түсінудегі қиыншылықтардан құтылуға мүмкіндік береді. Көптеген вербальді сынамаларда ерекше мәнге тапсырмалардың көрнекі компоненттері ие. Бір жағынан, барлық вербальді емес әдістерде сөйлеу тілінің вербальді немесе басқа формасының (жесттер, бет қимылы) көмегімен өзіндік нұсқауы бар. Жауап жест түрінде болуы мүмкін. Сонымен қатар, «вербальді емес тапсырма...», мазмұнына қарай вербальді тапсырманың көмегімен зерттелетіндерге қарағанда басқа үрдістерді ашып көрсетеді», ал вербальді және вербальді емес әдістердің нәтижелерін салыстыру диагностикалаушылық сондай-ақ, болжаушылық мәнге ие. Дамуында ауытқуы бар, сонымен қатар есту қабілеті зақымдалған балаларды тексеруде Векслер тестін қолдана отырып, В.И. Лубовский вербальді емес көрсеткіштердің маңыздылығы вербальдімен салыстырған кезде жоғарылайтындығын; вербальді емес тапсырмалардың жоғары деңгейде орындалуы, интеллектуалды әрекетінің дамуы мүмкін екендігін көрсетеді деген тұжырым жасаған. Сая келгенде, жеке-жеке вербальді және вербальді емес тапсырмалардың орындалуының нәтижелерін салыстыру зият әрекетінің құрылымын сапалы талдау үшін стандартталған диагностикалық әдістемені қолдануға мүмкіндік береді /2/.

Сондай-ақ, Г.Б. Шаумаров Векслер шкаласының барлық субтесттерінің көрсеткіштерін қолдану арқылы баланың ақыл-ойының даму деңгейін нақты анықтауға болады, өйткені әр түрлі тапсырмаларды орындау кезінде ойлаудың бірнеше түрінің (көрнекі-әрекеттік, көрнекі-образдық және сөздік-логикалық) қатысуы талап етілетіндігін атап көрсеткен /3/.

С.Я. Сараев Векслер шкаласының вербальді емес субтесттерін естімейтін оқушылардың зиятының дамуын анықтау үшін қолданған.

Ол әр субтесттердің бағаларын салыстыру жолымен алынған нәтижелерді сапалы талдауға болатындығын көрсетті /4/.

Осылайша, Векслер шкаласының вербальді субтесттері вербальді емес көрсеткіштердің мәнділігін жоғарылату, баланың ақыл-ойының даму деңгейін нақтырақ анықтау үшін маңызды болып табылады. Шамалы да болса ауызша сөйлеу тілін меңгерген нашар еститін балаларды тексеру кезінде вербальді субтесттерді қолдану күткен нәтижені толықтай ақтады, себебі оларға жесттік тілге аударудың қажеті жоқ.

Қазіргі отандық және шет елдік статистикаға сүйенер болсақ есту қабілеті зақымдалған тұлғалар саны жылдан-жылға өсу үстінде. Әр елде жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесінде дүние жүзіндегі

халықтың 4-6% есту қабілеттері зақымдалған және қоғамдағы қарым-қатынастан шектелген тұлғалар /1/. Зияттың дамуының жеке және элеуметтік салдарының мәні, кіші жастағы баланың оқыту үрдісі барысында оның белсенді даму кезеңі, тек қана психолог мамандарды ғана емес, сонымен қатар педагогтарды және ата-аналарды да толғандырады. Есту қабілеті зақымдалған балапардың негізгі бөлігін нашар еститін оқушылар апады. Дегенмен, нашар еститін балалардың тұлғалық дамуы аз зерттелген (Г.Г. Коровин, Л.И. Тигранова). Есту қабілеті зақымдалған балалардың зиятының дамуы қалыпты балалармен бірдей, бірақ ойлауға бағытталған тапсырмаларды орындау барысындағы баланың іс-әрекеті сөйлеу тілінің қызметінің дамуына негізделген /4/.

Зият дамуының ерекшеліктерін зерттеуде қазіргі таңда вербальді және вербальді емес субтесттер қамтылған, сонымен қатар Ю.В. Карпова мен Н.Ф. Талызинаның оқыту әдістемелері негізінде Векслер (WISC) тесті кеңінен қолданылуда. Қосымша әдістер ретінде медициналық-психологиялық-педагогикалық құжаттармен жұмыс, мектептегі үлгермеушілікті талдау мақсатында мұғалімдермен, ата-аналармен әңгімелесу жұмыстары қолданылды /5/.

Естімейтін және нашар еститін оқушылардың жалпы психологиялық және танымдық қабілеттерінің даму мәселесін шешудің негізі, балаларды оқытуда дифференциалды білім бере отырып, олардың қоғамға бейімдеу мәселелері болып табылады.

Қазіргі заманға сай психодиагностикалық әдістерге сүйенер болсақ, нашар еститін балалар мен жасөспірімдердің зиятының дамуын анықтау мәселесі толыққанды қарастырылмаған, сол себептен осы бағытта теория және тәжірибе жүзінде жұмыс жүргізу мәселелері қиындықтар туғызуда.

1. Богданова Т.Г. *Сурдопсихология*. -М.: Издат. центр «Академия», 2002 - 66.
2. Лубовский В.И. *Психологические проблемы диагностики аномального развития детей*. - М.: Педагогика, 1989-37,47 б.
3. Шаумаров Г. Б. *Дифференциальная психологическая диагностика задержки психического развития на основе анализа стандартизированной методики: Автореф. дисс. канд. психол. наук*. - М., 1980 - 23 б.
4. Сараев С.Я. *Исследование интеллектуальных функций у глухих школьников при помощи шкалы Векслера // Дефектология*. 1988 - №6. - 17-23 б.
5. Карпов Ю.В., Талызина Н.Ф. *Критерии интеллектуального развития детей // Вопросы психологии*. 1985 - №2 - 52-59 б.

#### **Резюме**

В статье рассматриваются актуальные вопросы интеллектуального развития детей с нарушениями слуха.

#### **Summary**

The article is devoted to the topical issues of intellectual development of children with hearing impairment.

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

**А.Э. Абдрахманов - к.психол.н., Казахская академия труда и социальных отношений**

Девиантное поведение, это специфический способ передачи, усвоения, закрепления и проявления ценностного отношения личности к обществу, подкрепленный мотивацией, направленной на изменение социальных норм и ожиданий [1]. Средой такого поведения являются улица, семья, трудовой (учебный) коллектив и т.п. Провоцируют девиантное поведение социально-экономические условия, семейнобытовые и межличностные отношения, социально-культурное окружение, общение людей друг с другом.

В социологии к предпосылкам отклоняющегося поведения относят безработицу, бедность, бродяжничество, душевные заболевания и т.п. Специфическими формами отклонений от нормы могут быть научная, техническая, художественная или другая творческая деятельность, направленная на создание нового, уникального, отличного от того, что мы считаем нормой на уровне обыденного сознания.

В исследовании нами охвачен период позднего подросткового возраста (14-15 лет). Происходящие в организме подростка биологические изменения, могут обуславливать резкие изменения его поведения. Однако мы считаем, что причины девиантного поведения подростка следует искать в нарушениях процесса его социализации. В подростковом возрасте осуществляется активная интеграция подростка в группу сверстников. Ведущий мотив подростка: «Чем бы ни выделяться, лишь бы выделиться».

На отклонения в поведении подростка оказывают прямое влияние следующие особенности взаимоотношений:

- положение изгоя в классе;

- отвержение со стороны учителей;
- ярлык девианта в школе.

Неудовлетворенная потребность самоутвердиться в рамках школы ведет к тому, что подросток начинает поиск других сообществ, где он мог бы компенсировать личностные неудачи.

Также немаловажным является отрицательное влияние семьи. Которое может заключаться в следующем:

- безнадзорность;
- попустительство со стороны родителей;
- ослабление социального контроля;
- дефицит общения;
- неодобрение родителями друзей и т.д.

Таким образом, к девиантному поведению прибегает отклоненная социумом личность; слабые связи "семья-ребенок", "школа-ребенок" способствуют ориентации молодежи на группы сверстников, которые являются преимущественно источником девиантных норм.

Причинами отклонений в поведении подростков являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Подростки остро переживают социальное расслоение, невозможность для многих получить желаемое образование, жить в достатке, в последние годы у несовершеннолетних в течение полугода или года изменяются ценностные ориентации. (В 70-80-е годы для этого требовалось не менее трех лет). Отвержение базовых социальных ценностей является первопричиной девиантного поведения. Моральнопсихологический «сдвиг» выражается у подростков в асоциальном поведении и сопровождается правонарушениями, побегам, заболеваниями по наркологическому признаку, серьезными нервно-психическими расстройствами и т.д. [2].

Нами предпринята попытка изучения особенностей девиантного поведения среди детей старшего подросткового возраста в зависимости с учетом гендерного фактора. Экспериментальное исследование проводилось на базе ШГ №94, выборку составили учащиеся 14-15 лет.

Комплекс диагностических методик:

- 1) Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел (вариант для мальчиков) [3].
- 2) Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел (вариант для девочек) [4].

В соответствии с результатами диагностики склонности к отклоняющемуся поведению среди мальчиков выявлено, что 27% имеют тенденцию к девиантному поведению. Ниже нами приведены данные шкалирования этой категории учащихся.

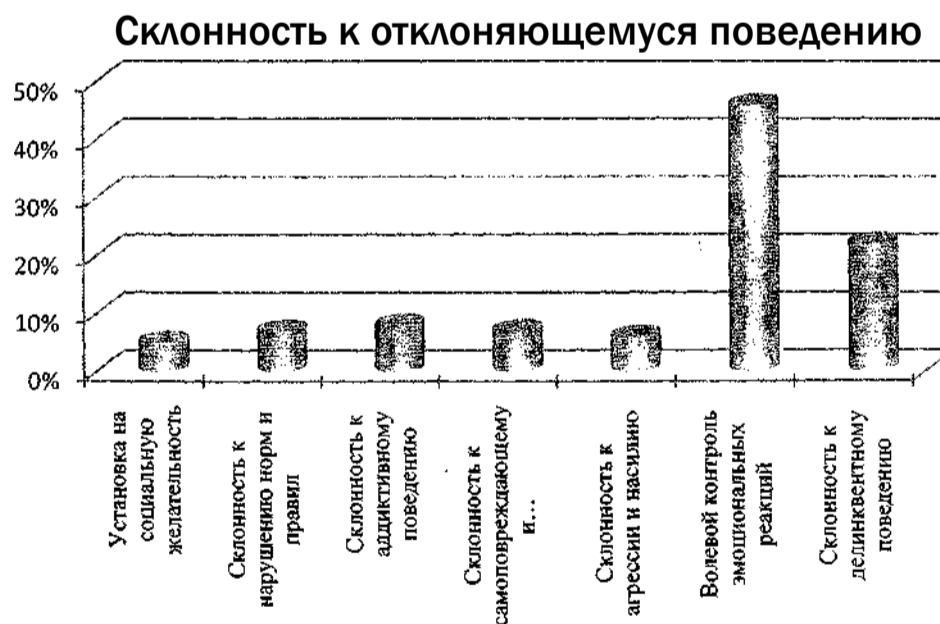


Рисунок №1 - Результаты диагностики склонности к отклоняющемуся поведению детей старшего подросткового возраста (мужского пола)



В соответствии с диаграммой получены следующие данные: 5% проявляют установку на социальную желательность, это говорит об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социальножелательные ответы.

45% учащихся проявляют тенденцию к волевому контролю эмоциональных реакций (эта шкала имеет обратный характер), что свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

И 22% проявляют склонность к делинквентному поведению и низкому уровню социального контроля. Однако эта шкала лишь метафорически, выявляет «делинквентный потенциал», который при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка, правонарушениями, вступлениями в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

По итогам диагностики склонности к отклоняющемуся поведению среди девочек, установлено что 13% проявляют тенденцию к девиантному поведению. Рассмотрим результаты шкалирования.

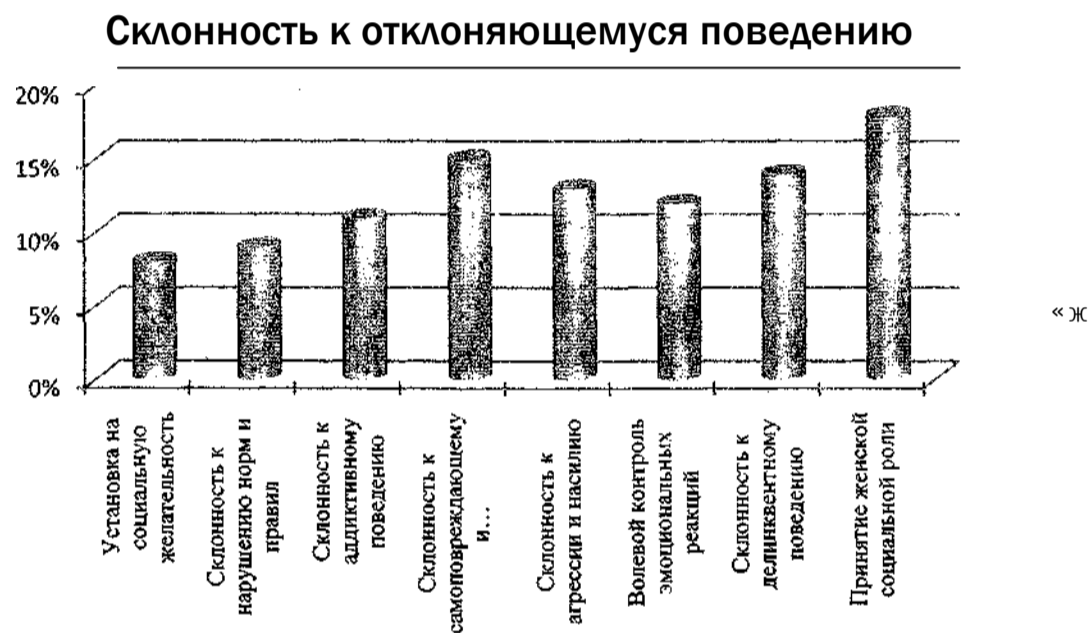


Рисунок №2 - Результаты диагностики склонности к отклоняющемуся поведению детей старшего подросткового возраста (женского пола)

По результатам диагностики выявлено что, 12% девочек старшего подросткового возраста склонны к волевому контролю эмоциональных реакций, 18% проявляют тенденцию к принятию женской социальной роли, 8% имеют установку на социально желательные ответы, у остальных 62% наблюдаются особенности девиантного поведения а именно: склонность к нарушению норм и правил, аддиктивному поведению, самоповреждающему и саморазрушающему поведению, агрессии и насилию, делинквентному поведению. Что свидетельствует об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях и т.д.

Результаты исследования показывают, что мальчики в большей мере склонны к проявлению девиантного поведения, нежели девочки, 27% и 13%. Однако у мальчиков более выражена тенденция к волевому контролю эмоциональных реакций и делинквентному поведению, в то время как у девочек нет доминирующей склонности. Мы считаем, что причинами таких показателей могут быть особенности воспитания девочек в семье и образовательном учреждении, поскольку девочки воспитываются более в тесной взаимосвязи со взрослыми нежели мальчики. Взрослые склонны несколько завышать эмоциональность девочек, видимо потому, что она проявляется в их речи и более наглядна, и не замечать эмоциональных переживаний мальчиков. То есть родители и педагоги, обычно хуже понимают внутренний мир мальчиков.

На основании теоретического анализа литературы по профилактике и коррекции девиантного поведе-

ния нами разработаны функции процесса перевоспитания, этапы коррекционной работы с подростками, задачи и приемы коррекционно-воспитательного воздействия, а также принципы организации и осуществления психокоррекционной работы.

Функции процесса перевоспитания:

1. Воспитательная - восстановление положительных качеств, которые преобладали до появления «девиантности», обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсаторная - формирование стремления компенсировать тот или иной социальный недостаток усилением деятельности в той области, в которой он может добиться успехов, которая позволит ему реализовать свои возможности, способности и, главное, потребность в самоутверждении.

3. Стимулирующая - активизация положительной социально полезной предметно-практической деятельности молодого человека; она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. заинтересованного, эмоционального отношения к личности, ее поступкам.

4. Корректирующая - исправление отрицательных качеств личности молодого человека и применение разнообразных методов и методик, направленных на корректировку мотивации, ценностных ориентаций, установок, поведения.

5. Регулирующая - это способ воздействия социальной группы (либо ее представителей) на личность, вызывающий изменение степени участия последней во внутригрупповых процессах и групповой деятельности в целом. По своим проявлениям регуляция развивается от уровня взаимных влияний участников непосредственного межличностного общения до уровня активной саморегуляции и самоконтроля.

Этапы коррекционной работы в подростковых и молодежных девиантных группах:

1. Формулировка социально-психологической и педагогической проблемы.
2. Выдвижение гипотез о причинах девиантного поведения.
3. Диагностический этап.
4. Выбор методов и технологий коррекционной работы.
5. Использование методов, методик и технологий коррекционной работы.
6. Разработка программы социопсихокоррекционной работы с детьми и молодежью.
7. Контроль над ходом и эффективностью программы.

Задачи:

1. развить социальную активность, побудить и привить интерес к себе и окружающим;
2. научить саморегуляции, сотрудничеству, адекватному проявлению активности, инициативы и самостоятельности, осуществлять правильный выбор форм поведения;
3. привить уважение к членам коллектива, помочь обрести социальный статус, выполнять определенную роль в коллективе;
4. пробудить и привить интерес и способность к творчеству, его прикладным видам, научить организации творческих контактов;
5. оптимизировать положительный опыт, нивелировать опыт девиантного поведения; создать и закрепить позитивные образцы поведения.

Приемы коррекционно-воспитательного воздействия:

1. Снижение требований к участнику взаимодействия до достижения социальной и психологической адаптации.
2. Вовлечение в коллективные, виды деятельности, стимулирование развития творческого потенциала и самовыражения.
3. Организация ситуаций, в которых ребенок может достичь успехов, разработка мер поощрения.
4. Демонстрация и разъяснение позитивных образов поведения (личный пример, художественная литература, периодика, биография и др.).

Принципы организации и осуществления психокоррекционной работы:

1. единство диагностики и коррекции;
2. нормативности развития;
3. системность развития психической деятельности;
4. деятельностный принцип коррекции;
5. нравственно-гуманистическая направленность психолого-педагогической помощи;
6. понимание и сочувствие;
7. прагматизм психолого-педагогического воздействия;
8. приоритетность превентивности социальных проблем, их профилактика;
9. своевременность психолого-педагогической помощи и поддержки;
10. творческое сочетание специализации и комплексности в школьной психологической работе;
11. профессионализм специалистов-психологов, социальных педагогов и др., а также учителей.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

1. *Перешейна Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений - М.: 2006. -192 с.*
2. *Хомич А.В. Психология девиантного поведения - Ростов-на-Дону: 2006. -140 с.*
3. *Фетискин П.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп - М.: 2002. - С. 362-370.*
4. *Клейберг Ю.А. Практикум по девиантологии - СПб.: 2007. - 144 с.*

#### Резюме

Данная статья посвящена экспериментальному изучению склонности к девиантному поведению среди детей старшего подросткового возраста, изучен гендерный фактор и разработаны рекомендации по коррекционной работе с данной категорией учащихся.

#### Summary

This article is devoted to experimental study about tendency to deviant behavior among older adolescents; also we studied gender factor and developed recommendations for remedial work with this category of students.

## **ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**Э.Ж. Жумабекова** -учитель начальных классов, Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н. Островского, г. Алматы

**З.Ж. Жунисканова** - заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н. Островского, г. Алматы

У детей с глубокими нарушениями зрения наблюдаются различные формы нарушенных функций, разная этиология слепоты и слабовидения (врожденные и приобретенные формы), различная клиническая картина аномалий развития, а также неодинаковые возможности компенсации и коррекции нарушенных и недоразвитых функций.

У слепых детей первичным дефектом является поражение органов зрения, слепота. Вторичные дефекты: недостаточность пространственной ориентации, конкретных предметных представлений, образного мышления, недостаточность мимики, своеобразие походки.

Система специального обучения основывается на учете возрастных и специфических особенностей познавательной деятельности, психического и физического развития детей и формирования личности в целом.

В формировании личности в целом слепому ребенку помогает тифлопедагог.

Тифлопедагог - это педагог со специальным образованием, осуществляющий обучение, воспитание слепых и слабовидящих детей с учетом своеобразия их познавательной деятельности и компенсации нарушенных функций.

Тифлопедагог должен знать особенности психического и физического развития детей с нарушением зрения, санитарно-гигиенические требования к организации учебной работы с ними.

Учитель коррекционных школ должен владеть общими и специальными методами и средствами обучения и воспитания, пользоваться специальной техникой, умело применять в своей работе дифференцированные и индивидуальные формы работы с учащимися, учитывая особенности их развития и усвоения знаний, проявляя при этом глубоко гуманное и внимательное отношение к детям.

Слабовидящий и слепой школьник, как и всякий ребенок, развивается, накапливает жизненный опыт, в соответствии со своими возможностями он приспосабливается к жизни, готовится к ней. От тифлопедагога зависит, насколько он (ребенок) разовьет свои возможности и насколько активно и творчески он сможет участвовать в жизни общества.

Главная цель тифлопедагога организовать всестороннее, гармоническое развитие умственных и физических способностей детей, их обучение и воспитание.

Образы предметного мира слепого ребенка отличаются большой фрагментностью. Их образы представлений и восприятий нечетки: не выделяются основные признаки.

Мало обобщенные, недостаточно конкретизированные образы осязательных представлений затрудняют процесс узнавания окружающих незрячего предметов внешнего мира. В связи с этим формирование обобщенных образов предметов имеет огромное значение для общего развития незрячего ребенка. Однако, формирование обобщенных обязательных образов у незрячих осуществляется в процессе специально направленного воспитания и обучения.

У некоторых незрячих детей наблюдаются изменения в эмоционально-волевой сфере. Нередко тяжелые поражения возникают в связи с неудачами в учебе, в повседневной жизни. Правильно организованная система воспитания и обучения помогает преодолеть такие отрицательные явления. Воспитание воли в спецшколе является необходимым и одним из важнейших компонентов учебно-воспитательной работы, т.к. только при наличии высокоразвитых волевых свойств (самостоятельность, целеустремленность, настойчивость и т.д.) слепой может преодолеть болезненные реакции на слепоту и возникающие перед ним многочисленные трудности в процессе, познавательной, трудовой деятельности, в быту и стать полноценным членом общества.

Учитывая трудности в воспитании и усвоении учебного материала учащимися, развития у них умений и навыков, вызванные нарушением зрительных функций, с целью эффективной организации уроков и внеклассных мероприятий педколлектив спецшколы-интерната №4 работает на проблемой выбора и оптимального сочетания типов уроков, форм, методов и средств обучения.

В последние годы учителя данной школы применяют нетрадиционные типы уроков, адаптируя их применительно к данному контингенту учащихся: урок-КВН, урок-сказка, урок-путешествие, уроки- дебаты, урок-диспут, урок-викторина, уроки-суды и т.д.

Процессу внедрения нетрадиционных типов уроков в учебный процесс предшествовали тифлосеминары - практикумы по данной теме.

Нетрадиционные типы уроков - одно из важных средств обучения т.к. они формируют у учащихся устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания.

Особенности нетрадиционных типов уроков заключаются в стремлении педагогов разнообразить жизнь ученика, вызвать интерес к познавательному общению, к учебе.

Существует несколько десятков типов нестандартных типов уроков. По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков:

1. Уроки в форме соревнования и игр: конкурс, турнир, эстафета, КВН, деловая игра, волевая игра, викторина.
2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, мозговая атака, интервью, репортаж.
3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: уроки-мудрости, откровения, урок-блок, урок-дублер.
4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: прессконференция, аукцион, бенефис, митинг, дискуссия, телепередача, телемост, рапорт, устный журнал.
5. Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз.
6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, ученый совет, патентное бюро.
7. Перенесенные в рамки урока традиционной формы внеклассной работы: КВН, «Следствие ведут знатоки», утренник, спектакль, концерт, диспут, инсценировка художественного произведения, «Клуб знатоков».
8. Интегрированный урок.

Остановимся более подробно на некоторые из них. Урок-путешествие «Великие географические открытия». Урок был нетрадиционного типа, урок-путешествие с интеграцией истории и географии. (Урок провели учитель истории Калматаева С.М. и учитель географии Ахметова М.Н.) Благодаря «машине времени» учащиеся 7-классов с урока географии попадают в племя майя, представители которого рассказывают великому путешественнику Колумбу о своих достижениях. Затем учащиеся оказались в загадочной Индии, узнали очень много интересного об этой древней стране, ее жителях. А неожиданное путешествие в Республику Казахстан открыло ребятам очень много интересного: учащиеся познакомились с историческими деятелями, с жизнью, творчеством и научной, общественной деятельностью Шокана Уапиханова, занявшего особое место в блистательном ряду общественных деятелей Казахстана. Ребята узнали много нового о территории, недрах, экономике, флорах, фауне, культуре и традициях своей страны. Урок был насыщен интересным познавательным материалом. Интеграция нескольких дисциплин: истории, географии, музыки, танца, мимики и пантомимики послужили успеху урока. Костюмы народов мира, национальная музыка, элементы драматизации обеспечили большой интерес к уроку.

Учителя спецшколы-интерната №4 для слепых и слабовидящих детей при использовании нетрадиционных типов уроков, прежде всего, анализируют уровень подготовки учеников, оценивают их психологические особенности и познавательные интересы. Порой успешное изучение учащимися одного предмета зависит от наличия у них определенных знаний и умений по другому предмету. Например, урок математики связана с познанием мира или литературой.

Педагогами начальных классов Жансариной М.Ф., Сыбанбековой Б.С., Гангаевой М.Д., Терещенковой Т.П., Великой С.И., Мукушевой М.Ж., Дауленовой З.Т., Имамбаевой М.К. урок «Путешествие в страну необычных уроков», в котором сочетались традиционные уроки с ярким содержанием и необычным построением с нетрадиционными.

Содержание материала, подбор заданий и виды работы были направлены на развитие логики, мышления, смекалки, быстроту реакции, коррекцию речи, расширение кругозора.

К нетрадиционным типам урокам относятся интегрированные уроки. Возможности интегрированного преподавания огромны. За этой методикой большое будущее. Благодаря ей в сознании учеников формируется более объективная и всесторонняя картина мира, ребята начинают активно применять свои знания на практике.

Все школьные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность интегрированного курса зависят от многих условий. Поэтому педагогу необходимо учесть те обстоятельства, которые помогут сделать вывод о возможности и необходимости интеграции.

Один из форм нетрадиционных типов уроков является урок-КВН. Урок-КВН уже много лет популярен среди школьников и имеет ряд преимуществ перед другими формами урока. В процессе подготовки и проведения КВН решается обычно целый комплекс учебных и воспитательных задач. Ребята учатся творчески мыслить, добывать знания, быстро ориентироваться в окружающей обстановке, находить правильный ответ и облекать его в остроумную форму. Проведение урока-КВН является итогом большой творческой работы коллектива.

Уроки-дебаты вырабатывают у учащихся навыки самостоятельной работы с дополнительной литературой, справочниками, развивают умение отстаивать свою точку зрения. При проведении дебатов учащихся делят на две команды: команду утверждения и команду опровержения. Каждая команда готовит свой кейс (кейс - это набор доказательств). Между выступлениями спикеров команды утверждения и команды опровержения идет перекрестный опрос. Каждый участник команды имеет свою роль и круг обязанностей, и от того, как сыграет и выполнит свою роль каждый участник команды, зависит успех команды.

Педагогам школы разработаны разные типы нестандартных уроков, в частности уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка «Золушка на новый лад» - (Жумабекова Э.Ж., Великая С.И.), урок-путешествие «Царство Снежной королевы» - (Чикунова С.Ф.), «Добру откроются сердца» - Имамбаева М.К. Эти уроки способствовали развитию навыков ориентировки незрячих детей в замкнутом пространстве, умению точно и мобильно выполнять практические задания педагога. Творческая организация урока, сказочная атмосфера позволила создать хороший эмоциональный настрой учащихся.

Уроки-суды над «белой смертью» и алкоголизмом разработанные и проведенные учителями Шим Л.Н. и Шукмановой Р.К., отличились актуальностью. На судебном заседании дети вошли в роли прокурора, судьи, адвоката, врача-нарколога, специалиста таможни, психолога, и поразили участников судебного процесса приведенными статистическими данными.

Выше названные нетрадиционные уроки стали для учителей спецшколы-интерната №4 для слепых и слабовидящих детей имени Н.Островского традиционными.

В связи с тем, что спецшкола-интернат №4 является базовой, ежегодно студенты КазНПУ имени Абая проходят здесь пассивную и активную практику. Руководство и педколлектив прилагает все усилия для подготовки кадров в специализированных школах данного типа.

В ходе практики студентов учителя-наставники обучают их спецметодике преподавания и воспитания, коррекционной работе в школе слепых и слабовидящих, а так же обучают их достижениям в области тифлопедагогики. Так студенты 3-4 курсов (2011-2012-2013 гг.) успешно проводили как традиционные, так и нетрадиционные открытые уроки: урок-путешествие в страну привычек на тему «Что такое хорошо и что такое плохо?» - студентка 3 курса (2012 г.) Кикбанова А., урок-сказка по мимике и пантомимике, литературе «Золушка» - студентка 4 курса (2013 г.) Жолынбетова А., урок-путешествие, интегрированный урок математики, познания мира, литературы - студентка 4 курса (2013 г.) Толеева М.

С урока начинается учебно-воспитательный процесс уроком и заканчивается. Импровизированные учебные занятия, имеющие нетрадиционную структуру, развивают у ребят умения и навыки самостоятельной работы, стремление к самостоятельному поиску, вызывает интерес к учебному материалу, помогают овладению способами управления коллективной деятельностью, становлению новых отношений между учителями и учащимися: учащиеся становятся партнерами педагога по творчеству в атмосфере сотрудничества, коллективного труда.

Глубокий интерес к предмету, активная деятельность учащихся, желание их по-настоящему вникнуть в суть данной темы урока, без чего уроки не могут быть полноценными во всех отношениях, - залог успеха нетрадиционных уроков.

1. *Воспитание и обучение слепого дошкольника / Под ред. Л.И. Солнцевой. - М., 1967 г.*
2. *Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности - В кн.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей/Под ред. Л.С. Выготского. - М., 1924 г.*
3. *Давыдова В. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. - М., 1977 г.*
4. *Дорофеева Т. А. Особенности использования органов чувств в учебной деятельности младшими школьниками с нарушениями зрения //Дефектология - №1. - С. 14, 2002 г.*
5. *Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики, — М., 2000 г.*

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

#### **Түйін**

Автор өз еңбегінде сабақ оқыту мен тәрбие беру ісіндегі басты құралдас бөлік болып табылатынын, педагогтық ықпалдың жүзеге асырылу түрі болып есептелетінін атап өтеді.

Баяндамада оқушылар бойында оқуға деген орнықты қызығушылығын қалыптастыратын қалыптан тыс сабақтардың әртүрлі түрлері, олардың сезімдеріне әсер ететін оқу әрекеті дағдылары анықтайды.

Еңбекте №4 мектеп-интернаты педагогтарының жұмыс тәжірибесі баяндалған.

#### **Summary**

An author in the work notes, lesson is a main component in teaching and upbringing, it's a form of realization of pedagogical influences. In the report, author directed different types of nonstandard lessons, which formulating steady interests of pupils in learning, and effect on them emotional influences. In practical activity and experience of pedagogical collective of correction school №4 name of N.Ostrovsky.

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ**

**Б.Н. Жумадилова - учитель физики Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н. Островского, г. Алматы**

Перед каждым учителем, работающим с детьми с нарушениями зрения, возникает множество проблем, над разрешением которых он порой трудится всю свою педагогическую жизнь. Ключевыми из них являются следующие:

- как обеспечить успешность в обучении каждого учащегося;
- как сохранить и укрепить здоровье ребенка при организации его учебной деятельности;
- каким образом обеспечить не механическое усвоение суммы знаний, а, прежде всего, приобретение каждым учеником социального опыта, а также многие другие задачи.

Процесс обучения начинается с введения учащегося в определенную учебную ситуацию. Исходя из имеющихся условий и поставленных целей на определенном этапе обучения перед учащимися ставится конкретная учебная проблема. На этом этапе возбуждается и активизируется сфера потребностей учащегося, а также активизируется вся его психическая деятельность. Успех деятельности будет определяться в первую очередь качеством отражения в сознании учащегося как познавательной деятельности, так и всей учебной ситуации. Осознанная потребность становится побудителем, мотивом деятельности, а образ внешних условий (учебной ситуации) полем возможной деятельности. Из всех возможных потребностей обучаемого на этом этапе важнейшей является познавательная потребность.

Преподаватель в системе обучения выполняет следующие основные функции: конструирует программу деятельности учащегося и программу управления, организует и материально обеспечивает деятельность учащегося, направляет процесс учения, контролирует его и вносит коррективы в свою деятельность и деятельность учащегося.

Успешное изучение учащимися программного материала по физике в значительной степени зависит от умелого использования преподавателем широкого арсенала методов и приемов обучения.

Каждый ребенок с нарушениями зрения справится с программным материалом, если создать необходимые для него условия работы. В решении этой задачи и состоит значение метода индивидуально-дифференцированного подхода к организации учебного процесса.

Индивидуально-дифференцированный подход можно и нужно применять на любом предмете и в любом виде учебной работы с такими детьми, и это даст только положительный результат.

Принцип индивидуально-дифференцированного подхода в обучении слепых и слабовидящих предполагает всестороннее изучение каждого ребенка, выявление причин, характера и тяжести дефекта, времени его возникновения, особенностей психического и физического развития, интересов, наклонностей и способностей к учению. Всестороннее изучение учащихся - основа правильного педагогического воздействия на каждого ребенка.

Как установлено исследованиями, у значительного числа слепых и слабовидящих детей нарушение зрения осложнено другими дефектами (нарушение речи, двигательной сферы, снижение слуха и др) и заболеваниями психоневрологического характера, внутренних органов. Сочетание нарушения зрения с другими заболеваниями встречается у 29,2% учащихся.

Зрение играет важнейшую роль в жизни человека, так как за счет этого анализатора человек воспринимает и познает окружающий мир, ориентируется в нем, наблюдает процессы и явления и т.д. и т.п. Поэтому патология зрения (первичный дефект) особенно в детском возрасте в той или иной степени

приводит к вторичным отклонениям в развитии детей с нарушением зрения по сравнению с их нормально видящими сверстниками. Последствия нарушения зрения необходимо предупреждать, а если они возникли, то преодолевать (исправлять).

Нарушения зрения обуславливают особенности психического и личностного развития слепых и слабовидящих детей.

Нарушение зрительных функций влечет за собой снижение скорости, точности, а также дифференцированное™ зрительного восприятия. Дети с тотальной слепотой вообще не могут получать никакой зрительной информации. Отсутствие или ограниченность зрительного восприятия вызывает трудности в овладении сенсорными эталонами, что обуславливает возникновение трудностей в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов. Отсюда вторичные отклонения в развитии детей с нарушением зрения, в первую очередь, проявляются в снижении запаса конкретных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира. Например, у них гораздо сложнее сформировать представления о транспортных средствах, о растениях, природных явлениях и т.д. Зрительная недостаточность обедняет чувственный опыт, что, в свою очередь, приводит к вербализму. Под вербализмом понимается нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта. Поэтому хорошая речь детей с нарушением зрения еще не является показателем действительно хорошего развития, соответствующего возрастной норме. Из сказанного следует, что задачей родителей и педагогов является наполнение словесных знаний чувственным опытом. Невозможность или большие трудности в овладении предметно-практическими действиями по подражанию (то есть с помощью зрения) приводят к разрыву между тем, о чем ребенок может рассказать, и тем, что он может практически делать. Недостаток опыта и трудности практической деятельности, в свою очередь, вызывают отставание в развитии моторики пальцев рук, координации их движений.

Зрительное восприятие в условиях сниженного зрения характеризуется недостаточной дифференцированностью, фрагментарностью, замедленностью. Поэтому для компенсации недостающей зрительной информации у детей с нарушением зрения необходимо развивать функциональные возможности сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния, органа вкуса), развивать восприятие с помощью нарушенного зрения (конечно, если оно имеется), развивать память и логическое мышление, особенно, умение сравнивать, анализировать и обобщать.

У некоторых слепых и слабовидящих детей наблюдается нарушения работоспособности, что может проявляться в снижении выполнения объема задания, появлении ошибок и т.д. Эти дети могут то же самое задание выполнить на более высоком уровне при осуществлении более внимательного контроля и руководства со стороны учителя. В данном случае учитель поддерживая и стимулируя ученика, направляет его деятельность и активизирует волевые усилия, преодолевая зависимость качества работы от недостатка воли и неустойчивости внимания.

Тифлопедагогическая практика давно доказала, что при правильной организации медико-психологопедагогической помощи и при сохранном интеллекте дети даже с самыми тяжелыми формами нарушения зрения могут получить ценное образование, овладеть адаптивными способами социально-бытовой и пространственной ориентировки, получить профессию и состояться в ней.

Педагогический коллектив специальной школы №4 им. Н.Островского для слепых и слабовидящих детей города Алматы при работе с незрячими и слабовидящими детьми использует разные виды работы и методы для повышения успеваемости и качества знаний учащихся, в процессе коррекционно-воспитательной работы, добиваясь увеличения работоспособности ребенка и, воспитывая волю, необходимую для преодоления большого количества трудностей, чем у зрячих.

Рассмотрим некоторые методы и приемы, которые используются при реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении детей с нарушениями зрения. Эти методы делятся на две группы. К первой группе относятся методы и приемы, связанные с определенными индивидуально-типологическими особенностями учащихся. Во вторую входят методы и приемы широкого спектра действий. Они направлены на создание условий, в которых действие методов первой группы было бы более результативным. В связи с этим методы первой группы называют специфическими, а второй - неспецифическими.

К неспецифическим методам и приемам индивидуально-дифференцированного подхода относятся: 1) создание в группе атмосферы доброжелательности, товарищеской взаимопомощи; 2) единство действий учителей в решении задач индивидуальной коррекции; 3) работа с семьей; 4) особое внимание к доступности учебных заданий и сокращение помощи с учетом продвижений учащихся; 5) дополнительные индивидуальные занятия и беседы с учениками, у которых возникают трудности в обучении; 6) индивидуальные домашние задания, самостоятельные и контрольные работы; 7) диагностирующий контроль за продвижениями учащихся; 8) разбор недостатков учебной деятельности (работа над ошибками).



Специфические методы и приемы при реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении детей с нарушениями зрения:

Предварительное устное повторение пройденного учебного материала с целью облегчения планирования новой работы или усвоения новых знаний.

Дополнительное усвоение (закрепление) нового познавательного материала

Учет темпа восприятия нового познавательного материала всеми учащимися

Расчленение при планировании сложного задания на его более простые компоненты (сужение конечной цели работы).

Уточнение формулировки вопроса, первоначально заданного всем учащимся, в более общей форме при обращении к ученику, имеющему затруднения в понимании смысла вопроса.

Дифференциация требований к полноте и точности усвоения теоретического материала в зависимости от его объективной сложности.

Предоставление отдельным учащимся больше времени на обдумывание ответа.

Приемы, стимулирующие концентрацию внимания:

а) обращения к отдельным ученикам во время общего обращения;

б) учащийся с ослабленным вниманием постоянно находится в поле зрения учителя, в соответствии с этим ему выбирается место в классе.

Индивидуальная проверка знаний, необходимых для выполнения конкретного задания, во время практической работы.

Развитие умения выделять основную трудность в предстоящей работе.

Активизация сравнения, установления сходства и различий, аналогий.

Активизация связи между изучаемым и ранее пройденным материалом.

Обеспечение межпредметной связи.

Применение дидактических игр.

Вовлечение в рассуждение.

Индивидуальное (дополнительное) обучение самоконтролю выполняемых действий и их результатов

Осуществление контроля за действиями слабого ученика со стороны более сильного.

Внушение учащемуся мысли, что он может выполнить сложное для него задание.

Оптимальный, учитывающий индивидуальные возможности школьника уровень требовательности со стороны учителя.

Использование сохранных качеств личности для развития положительного отношения к учебным занятиям.

Нейтрализация неблагоприятных влияний (со стороны других учащихся, родителей, знакомых)

Стимулирование учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей учащегося (формирование установки на работу, создание ситуации успеха)

Вытеснение мотивов нежелания учиться с помощью формирования положительных мотивов учебной деятельности.

Развитие необходимых в учебе волевых качеств.

Оценка работы учащихся с учетом его способностей в учебной деятельности.

-Положительная оценка прошлых успехов учащегося для активизации его волевых качеств на преодоление трудностей в текущей работе.

-Развитие интереса к учебной деятельности.

-Такт учителя в общении с учащимися.

-Обеспечение полноценного отдыха на переменах.

-Психотерапия (внушение)

Временное переключение на выполнение другого задания в случае острого переживания неудачи в деятельности.

Рассмотрим более подробно, как осуществляется индивидуально-дифференцированный подход на этапе закрепления пройденного материала и на этапе контроля:

На этапе закрепления пройденного материала.

Необходимость дифференциации особенно велика при закреплении и применении знаний. Поэтому учащиеся нуждаются в закреплении и упражнениях не на одинаковом уровне и не в одинаковом количестве. У более сильных учеников на этом этапе работы освобождается время на выполнение дополнительных заданий, расширяющих и углубляющих их знания и умения.

Именно в ходе выполнения учебных задач происходит усвоение теоретических знаний, формируются практические умения, поэтому на этапе закрепления должны быть сконцентрированы усилия учителя.

При этом очень важно так организовать учебную работу, чтобы каждый ученик выполнял посильную для себя работу, получая на каждом уроке возможность испытывать учебный успех.

Дидактическим обеспечением дифференцированного подхода к учащимся на этапе закрепления материала является подбор системы упражнений. Такая система заданий должна включать:

- широкий спектр заданий обязательного уровня;
- задание для предупреждения типичных ошибок;
- задания повышенной сложности, предназначенные для учеников, быстро продвигающихся в усвоении материала.

В спецшколе активно ведется работа по использованию технологии уровневой дифференциации, основанной на лично-ориентированном подходе. Под лично-ориентированным подходом принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. При реализации такого подхода процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих особенностей учащихся, а отношения «учитель-ученик» строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора.

При изучении физики целесообразна широкая опора на все аспекты субъективного опыта, как это имеет место в ходе приобретения обыденного знания. Учитывая особенности восприятия окружающего мира при нарушениях зрения, ключевые позиции учителя должны заключаться в следующем:

- используются естественные механизмы и стратегии приобретения обыденного опыта;
- вокруг ученика «выстраивается» окружение из физических явлений и процессов, обращая внимание на присутствие изучаемых явлений в повседневной жизни;
- используются все сенсорные системы восприятия: «вижу»-«слышу»-«чувствую»;
- создаются смысловые ситуации, в которых специально объединены изученные элементы учебного материала вокруг ключевой темы (модели, закона или явления).

На уроках физики учащимся предлагаются задания трех уровней. За первый уровень усвоения принимается воспроизведение знаний фактов, формул, единиц, содержание опытов и т.п.; за второй - умение применять знания по образцу, объяснение явлений в знакомой ученику ситуации; за третий - умение применять знания в незнакомой ситуации.

Для ученика незнакомой является ситуация, с которой он встречается впервые. Например, в 8-м классе при изучении опыта Торричелли, это может быть вопрос следующего характера: «Для своего опыта Торричелли использовал ртуть. Почему он не воспользовался другой жидкостью?».

Если учителя волнует развитие детей, успех в обучении каждого учащегося, то он обязательно будет осуществлять индивидуальную уровневую дифференциацию в обучении. Каждый ребенок с нарушением зрения справится с программным материалом, если создать необходимые для него условия работы. Индивидуально-дифференцированный подход можно и нужно применять на любом предмете и в любом виде учебной деятельности, и это дает только положительный результат. При условии превращения его в систему результат оправдывает цель: ученик работает в силу своих возможностей, адекватно оценивает себя, овладевает знаниями, проявляет интерес к предмету.

1. *Кантор В.З. Педагогическая, реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. 2004.*
2. *Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Практикум по тифлопсихологии, - М., 1992.*
3. *Специальная психология под редакцией Лубовского В. И. - М.: Академия, 2003.*
4. *Солнцева Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения, - М., 1999.*

Түйін

Мақалада көзі көрмейтін және нашар көретін балаларды жеке тұрғыда қарап оқыту мәселесі, олардың іс-тәжірибе әрекетіндегі қиыншылықтары және №4 Н.Островский атындағы арнайы мектеп-интернаты педагогикалық ұжымының жеке тұрғыда оқытуға бейімделген деңгейлік зерделеу (оқыту) технологиясын қолдануы баяндалады. Автор өз еңбегінде көзі көрмейтін және нашар көретін балалардың медициналық-психологиялық-педагогикалық көмектің дұрыс ұйымдастырылуы жағдайындағы мүмкіндіктерін көрсетті.

#### Summary

In hired the problem of the individually differentiated educating of blind and cecutient children, their difficulties in practical activity and experience of pedagogical collective of correction school №4 name of N.Ostrovsky on the use of technology of the level differentiation based on the personality oriented approach. An author in the work showed possibilities of blind and cecutient children during correct organization of medical, psychological and pedagogical help.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА**

**А.А. Щербина, А.К. Ахметова-учителя начальных классов,  
Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха, г. Алматы**

*Качество системы образования не может быть  
выше качества работающих в ней учителей*  
М.Барбер

Традиционно система образования Республики Казахстан ориентировалась на знания как на цель обучения. По сумме полученных выпускниками знаний оценивалась работа педагогического коллектива школы.

В последние годы происходят серьезные преобразования в образовании, усложняется его структура и содержание. В связи с этим к обществу предъявляются все более высокие требования готовности достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях. Особенно остро встает эта задача в случае наличия у детей отклонений в развитии. С каждым годом увеличивается число детей с ограниченными возможностями. Известно, что нарушение функции слухового анализатора приводит к затруднению в развитии речи, и без целенаправленного педагогического воздействия она не формируется. В результате создаются неблагоприятные условия общения неслышащих со слышащими, затрудняется их социальная адаптация.

Возросшие требования к образованию детей с нарушенной слуховой функцией в современных социокультурных условиях выявили необходимость модернизации содержания образования в специальных (коррекционных) организациях для детей с нарушениями слуха, обусловили поиск новых педагогических технологий преподавания. Требования возрастают и к педагогам специальных организаций, подготовка выпускников соответствующие запросам современного общества.

Поэтому основным направлением работы в школе считаем развитие профессиональной компетентности учителя, который способен умело организовать деятельность учеников с нарушениями слуха, передать обучающимся определенную сумму знаний к овладению ими способностями к активному действию. Обратим внимание на подходы к определению профессиональной компетентности [1].

В толковом словаре С.И. Ожегова компетентность определяется как характеристика знающего, осведомленного, авторитетного в какой-либо области специалиста. По мнению В.Н. Введенского профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Понимание профессиональной компетентности как «единства теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» можно найти в трудах Бориса Семеновича Гершунского [2, 3].

Несмотря на неоднозначность представленных подходов профессионально компетентным можно назвать учителя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся с ограниченными возможностями. Развитие профессиональной компетентности - это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде [1].

Современному учителю-дефектологу становится необходимым постоянно повышать уровень своих профессиональных компетентностей: предметной, методической, коммуникативной, информационной, общекультурной, правовой.

Исходя из современных требований, предъявляемых к учителю-дефектологу, школа определяет основные пути развития его профессиональной компетентности:

- Работа в методических объединениях.
- Инновационная деятельность учителя-дефектолога.
- Участие в конкурсах профессионального мастерства, мастер-класса, форумах, фестивалях и т.п.
- Обобщение и распространение собственного педагогического опыта.
- Аттестация педагогов, повышение квалификации.
- Развитие и повышение профессиональной компетентности через активные формы работы с опытными сурдопедагогами.

Данные направления реализует методическая служба школы, в состав которой входит: педагогический совет, методический совет, школьные методические объединения, психологическая консультация.

Нормативно-правовой базой, обеспечивающей работу школьной методической службы, являются внутренние локальные приказы и акты школы.

Методический совет школы - коллективный общественный орган, координирующий деятельность различных подразделений школы, школьных методических объединений, проблемные группы, направленную на развитие и совершенствование образовательного пространства в школе. Функции, которые выполняет методический совет, это:

- Аналитическая (состоит в изучении профессиональной культуры учителя, его умений работать с классом, отдельными учащимися, его владение профессиональным языком, методикой организации и проведения урока, диагностике результатов деятельности учителя, воспитателя и сурдопедагога).
- Консультативная (состоит в оказании практической, консультативной и иной помощи молодым специалистам; в обобщении опыта работы учителей и воспитателей школы).
- Организационная (состоит в организации и проведение методических, предметных недель, в организации работы творческих мероприятий, в организации работы с молодыми педагогами) [1].

Каждое предметное методическое объединение строит свою работу. В школе создано 7 предметных МО:

- начального обучения
- математического цикла
- русского языка и литературы
- казахского языка
- естественного цикла
- учителей слуховой работы
- учителей физкультуры, ритмики, изобразительной деятельности, самопознания, трудового обучения.

Каждое МО работает в следующих направлениях:

- совершенствование методического и профессионального мастерства учителей, развитие их творческого потенциала;
- создание системы обучения, обеспечивающей потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями;
- организация взаимопомощи для обеспечения современных требований к обучению и воспитанию учеников;
- освоение современных методик и технологий обучения.

Позволяют повысить качество работы педагогического коллектива такие формы работы, как проведение общешкольного педагогического совета. На котором поднимаются актуальные темы нашей школы.

Посещение уроков администрацией, руководителями МО, взаимопосещение является еще одним показателем повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива.

В нашей школе, молодые специалисты все чаще и чаще прибегают к использованию в своей педагогической деятельности новых информационных технологий, которые способствуют наилучшему усвоению учащимися сложного материала.

Каждый участник МО занимается самообразованием. Самообразование - главный и наиболее доступный источник знаний. Выбор темы основывается на оценке деятельности педагога, видении каждым своих личностных и профессиональных проблем, умении корректно формулировать цели и последовательно их решать, умении проектировать и контролировать свою деятельность. В соответствии с выбранной темой самообразования учитель проводит открытый урок.

В начале учебного года руководитель МО распределяет темы докладов, сообщений между всеми участниками, которые в конце каждой учебной четверти обсуждаются на заседаниях МО. Также планируются проведение открытых уроков на учебный год.

План профессионального развития учителя, включает в себя следующие направления:

- Изучение психолого-педагогической литературы
- Разработка программно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса
- Работа над темой самообразования
- Участие в системе школьной методической работы
- Обучение на курсах в системе повышения квалификации вне школы
- Работа в составе органов управления школой (профсоюзный комитет, НДП «Нур Отан», внутри-школьное ПМПК).

Показателем творческой деятельности педагогов, механизмом совершенствования управления качеством образования является аттестация педагогических работников. В связи с изменением порядка аттестации проведена серия инструктивно-методических совещаний по ознакомлению педагогов школы с нормативно-правовой базой, регламентирующей новый порядок аттестации на первую и высшую квали

фикационные категории; индивидуальные и групповые консультации по вопросам заполнения электронного портфолио педагога. В 2011-2012 учебном году все заявленные педагоги (12 учителей и 8 воспитателей) прошли успешно процедуру аттестации, из них 3 человека получили высшую категорию, 10 - первую категорию, 7 - вторую категорию.

Одной из ведущих форм повышения уровня профессионального мастерства является **изучение опыта коллег, трансляция своего собственного опыта.**

Активно проходит **обучение учителей на курсах повышения квалификации по приоритетным направлениям**, определяемым образовательной организацией.

Управляя развитием профессиональной компетентности учителя, мы не останавливаемся только на традиционных формах работы. К новым формам работы с педагогическим коллективом можно отнести:

- **активные формы** при проведении инструктивно-методических совещаний, педагогических советов;
- **методическую неделю**, включающую в себя проведение панорамы открытых уроков, педагогические чтения по теме самообразования педагогов, тематический педагогический совет;
- **школьные конкурсы профессионального мастерства**, проведение которых дает педагогу возможность распространения своего опыта среди коллег, способствуют профессиональному самоопределению молодых педагогов.

Следует отметить, что не один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Можно выделить два пути осуществления профессионального развития учителя:

- посредством самообразования, т.е. собственного желания, постановки цели, задач, последовательного приближения к этой цели через определенные действия;
- за счет осознанного, обязательно добровольного участия учителя в организованных школой мероприятиях, т.е. фактора влияния окружающей профессиональной среды на мотивацию учителя и его желание профессионально развиваться и расти.

Отсюда вытекает необходимость мотивации педагогов и создания благоприятных условий для их педагогического роста.

От качества работы учителя зависит и качество обучения учащихся. Анализ результатов образовательной деятельности непосредственно определяется уровнем профессионализма педагогического коллектива.

В современных условиях только активная жизненная позиция, повышение профессионального мастерства помогает педагогу обеспечить одно из главнейших прав обучающихся - право на качественное образование, создания максимально благоприятных условий развития и воспитания ребенка.

Профессиональная компетентность дефектолога оказывает влияние на все области его педагогической деятельности, содержание которой в значительной степени определяется характером взаимодействия со всеми участниками коррекционно-образовательного процесса: воспитанниками, педагогами и родителями. Обязательным условием успешности коррекционно-развивающего воздействия является способность дефектолога организовать отношения с родителями воспитанников в форме активного взаимодействия и в процессе совместной деятельности максимально помочь ребенку.

1. <http://festival.1september.ru/>
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь Ожегова. 1949/1992.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Педагогика. 2003. - №10. - С. 51-55.
4. Козырева О.А. Концептуальная модель развития профессиональной компетентности педагога / Козырева О.А. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. - №6. - С. 3-10.
5. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Кузьмина Н.В. // Вопросы психологии. 1984. - №1.

#### Түйін

Бұл мақалада педагог-дефектологтың кәсіби қузырлылығын дамыту мәселелері қарастырылады.

#### Summary

This article is devoted questions development of professional competence of the teacher- defectologist.

**ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ДАМУЫНЫҢ ТЕЖЕЛУІН ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСЫНДА «ДЭЛЬФА-142.1» ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ТРЕНАЖЕРШ ПАЙДАЛАНУ**

**Ж.М. Салмабаева - Балбұлақ» РБОО-ның логопеді («Балбұлақ» Республикалық балаларды оқалту орталығының тәжжірибесінен)**

Бүгінгі күнде еліміздегі мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделуі мен шамасына қарай еңбекпен қамтамасыздандыру мәселесі жиі көтеріліп жүр. Осы тұрғыда мүмкіндігі шектеулі баланың еңбекке қабілетін ояту коммуникативті байланыс яғни қарым-қатынас арқылы жүретінін ескерсек, сөйлеу оның басты құралы екенін түсінеміз. Сөйлеу адамның миының қалыптасу шамасы бойынша дамиды. Басқа да психикалық қызметтер тәрізді сөйлеу әртүрлі жағымсыз факторлардың әсерінен түрлі бұзылыс- тарға ұшырайды. Сөйлеу патологиясы әртүрлі формада көрініс табуы мүмкін. Ал, ол өз кезегінде адамның әлеуметтік бейімделу мүмкіндігін шектейді. Әсіресе, ол соңғы жылдары ең кең таралған аурулардың бірі балалар церебральді сал ауруында көрініс тапқан. Балалар церебральді сал ауруы шала дамудың немесе онтогенезде мидың зақымдануынан пайда болады. Мұнда ерікті әрекеттерді, сөйлеуді және басқа да қызметтерді реттеп отыратын мидың “жас” алаптары - үлкен жартышары терең зардап шегеді. Соның нәтижесінде балаларда әртүрлі ретсіз қимыл-қозғалыс, психикалық және сөйлеудің бұзылыстары көрініс береді. Олай болса, балалар церебральді сал ауруы салдарынан адам өмірі үшін ең маңызды деген қызметтер зардап шегеді: қимыл-қозғалыс, психика, сөйлеу. Осы аурудың ауыр формасы- мен ауыратын балалардың 20-3 5%-і өздерін күте алмайды және білім алуға мүмкіндіктері жоқ. Бұл мәселенің маңыздылығы оның кең таралуы мен және оның салдарынан ауыр мүгедектіктің пайда болуы- мен анықталады. Әртүрлі ауытқуы бар балалар біздің мемлекеттің қамқорлығынан тыс қалған емес. Оған мүмкіндігі шектеулі балалардың қалыпты жағдайға келуіне, әлеуметтік ортаға бейімделуіне, қоғамға белсенді араласуына үлкен көңіл бөлетін «Балбұлақ» республикалық балаларды оқалту орталығы дәлел. «Балбұлақ» орталығы Қазақстан Республикасының Бірінші Ханым Сара Алпысқызының қолдауымен Денсаулық сақтау министрлігінің бұйрығының негізінде ашылған. Орталықта мемлекет қарамағындағы Республиканың барлық өңірінен келген 1жасан-15жасқа дейінгі балалар тегін түрде ем алады. Емдеу мерзімі - 24 күн. Аталған орталық Іле Алатауының көркем баурайында Горная көшесінде орналасқан. Балбұлақ орталығында мүмкіндігі шектеулі балалардың қапыпты жағдайға келуіне, әлеуметтік ортаға бейімделуіне, қоғамға белсенді араласуына үлкен көңіл бөлінеді. Ол үшін орталық ұжымының қызмет- керлері тәрбиешілер, логопедтер мен дефектологтардың, психологтардың, әлеуметтік педагогтың, еңбек- терапиясы, арттерапиясы, әуен терапиясының көмегімен түрлі сайыстар мен мерекелік іс-шаралар өткізі- леді. Сонымен қатар олар табиғи факторларды пайдалана отырып, әртүрлі жаттығулар, психо-физикалық түзету шаралары, физио-рефлектоемдер, стоматологиялық көмек жүзеге асырылады.

Орталықта емдік шаралармен қатар үлкен жалпы тіл дамуының түзету жұмысы логопедиялық іс жолға қойылған. Себебі кешенді бұзылыстары бар балаларды түзету-педагогикалық көмек көрсету жүйесінде логопедиялық жұмыс ерекше орынға ие. Логопедиялық сабақ - бұл өзара байланысып әрекет ететін бірқатар бөлшектерден құралған педагогикалық тәсілдердің тұтас жүйесі. Бұл сабақтар түзете-дамыта оқытудың негізгі формасы болып табылады. Оның барысында сөйлеудің барлық компоненттері өзара байланысады және бірізділікпен дамиды. Жетекші ұйымдасытырған форма - жеке және топтық сабақ- гар. Бірақ, дамуында күрделі бұзылысы бар балалар үшін мақсатқа лайықты сабақтың жеке формасын жүргізген жөн. Жеке логопедиялық сабақтың тиімділігі үшін оны әрбір баланың жеке тұлғасын және сөйлеу ерекшелігін ескере отырып, нақты әрі ұйымдастырылған түрде жүргізген дұрыс. Әсіресе, ЦСА- ауыратын баланың жачпы сөйлеу дамуының тежелуін қалпына келтіру үшін логопед мақсатқа бағыттал- ган нақты түзету ықпалдарын тауып, оның тиімді жолдарын қарастырып, педагогикалық үрдісті моделде- уі керек және сол нақты жұмыстағы интегративті көзқарасты іске асыруы тиіс. Осыған орай орталықтағы логопедтің міндетіне төмендегілер жатады:

- дамуында кешенді бұзылыстары бар бапаны логопедиялық зерттеу әдістемесін жасау;
- баланың сөйлеу ерекшеліктерін, сөйлеуінің даму деңгейін анықтау мақсатында диагностикалық процедураны өткізу;
- аталған категориядағы балалармен өзара байланысқан түзету-логопедиялық жұмыс жүйесін құрастыру.

Аталған міндеттерді өз дәрежесінде дұрыс шешу үшін диагностикалық кезең маңызды. Себебі оның барысында бұзылыстардың себебі анықталып бапаның жеке ерекшеліктері айқындалады. Логопедиялық тексеру күрделі бұзылыстары бар барлық бапаларға қатысты кең диапазондағы мәселелерге бағытталып

жүргізіледі. Дәлірек айтқанда, сөйлеу аппаратының қызметіне, тіл жүйесінің барлық компоненттерінің даму деңгейіне, фонематикалық еслу қабілеті, жалпы сөйлеу дамуының тежелуі тәрізді мәселелерге жетік назар аударылады. Мәселенің мән-жайын тереңірек түсіну үшін біз «жалпы сөйлеу дамуының тежелуі» ұғымына және оның даму деңгейіне тереңірек тоқталуды жөн деп санаймыз.

Жалпы сөйлеу дамуының тежелуі деп - орталық жүйке жүйесі зақымдалуының салдарынан сөйлеу қабілетінің жүйелі дамымауы. Р.Е. Левина бойынша сөйлеудің дамуының үш деңгейі бар. Оны келесідей үлгімен сипаттап көрсетуге болады:

I деңгей - жалпы қолданыстағы сөздердің өте аз немесе болмауы;

II деңгей - қарым-қатынас барысында фразаларды пайдалануға талпыну, сөйлеуді бастау;

III деңгей - лексика-грамматикалық және фонетикалық-фонематикалық дамымаудың элементтерімен фразалық сөйлеу.

Осы мәселелерді шешу мақсатында біздің орталық логопедтерге ЦСА-ымен ауыратын балалардың жалпы сөйлеу дамуының тежелуінің деңгейін анықтап, оны қалпына келтіру үшін әртүрлі жаңа педагогикалық технологиялармен жабдықтап, логопедиялық құралдармен қамтамасыздандырылған. Оның бірі ретінде логопедтердің жұмысында тиімді пайдаланылып жүрген соңғы жаңа технологиялардың бірі «Дельфа-142.1» компьютерлік тренажерін мысалға келтіруге болады. Компьютерлік тренажер «Дельфа-142.1» патологиясында сөйлеу қабілетінің әртүрлі бұзылыстары бар балалардың жалпы сөйлеуінің тежелуін түзетуге арналған тұтас аппараттық-бағдарламалық кешен [1]. Оның бағдарламасы балалардың сөйлеуіндегі дыбыстауды қалыптастырудағы кемшіліктерді игеруге бағытталған жаттығулардан тұрады (дұрыс сөйлеудегі тыныс алуды қою, дауыстың күшін ерікті түрде өзгертуге, фонематикалық қабылдауды толыққанды дамыту, сөздері жаппай және буындап оқыту т.с.с.); сөйлеудің лексикалық-грамматикалық жақтарын түзету (дыбыстық әріпті грамматикалық жалпылаумен жұмыс, сөздік қорын байыту) сонымен бірге жазу және оқудың бұзылыстарының алдын-алу немесе түзету сияқты түрлі аппараттар қарастырылған. Компьютерді білім беру ісінде пайдалану қазір қалыпты жағдай болып отыр. Компьютер аппараттарды мәтін, графикалық бейнелеу, дыбыс, сөйлеу, бейнетаспа түрінде беріп, адамның іс-әрекетіндегі түрлі міндеттерді шешуге мүмкіндік беруге қабілетті.

Білім беру жүйесі - «аппараттық қоғамда» белсенді дамып келе жатқан бағыт және бұл бағыт бойынша жаңаша білім алған адамдарды талап етеді. Сондықтан жаңа педагогикалық технологияларды қолдану соның ішінде тиімді пайдаланылатын компьютерлік құралдар оқыпудың ерте кезеңінде өте қажет болып отыр.

Арнайы дефектолог мамандардың қатысуымен жасалған бұл компьютерлік бағдарламаларды пайдалану бізге логопед маманының жұмысының тиімділігін күшейтіп, тәрбиеленушінің (емделушінің) өмірін жеңілдетеді. Осыған орай біз аталған компьютерлік тренажерді пайдаланудың бірқатар жағымды жақтарына тоқталуды жөн деп санаймыз:

• **У** Компьютер көптеген жаттығуларды орындаудың барысында баланың тілдік дағдылардың қалыпта- суына көмектеседі. Сонымен қатар баланың жаттығуды орындауға деген қызығушылығында тұрақтылық сақталады;

**У** Компьютер орындалған жұмысқа қанағаттанарлық немесе қанағаттанбаған көңілді білдіре алмайды. Ол оқушыға аффективті боялған қарым-қатынасы жоқ. Компьютердің бір материалды сан рет қайта- лап, оны бағалауға «шыдамы таусылмайды»;

**У** Компьютер бұл - ойын. Сондықтан бұл балалардың ойындық әрекеттен оқу-ойын әрекетіне көшуі- не жетекші іс- әрекет;

**У** Компьютер бұл мұғалімнің күші мен уақытының үнемдеуіне қажет. Карточка, перфокарта және т.б. дидактикалық құралдарды қолмен жасап әурелеңге түсіруден қорғайды.

**У** Компьютер оқушының оқу жүктемесін өз бетімен жүзеге асырады. Бұл уақытта логопед-мұғалім назарын басқа балаға да аудара алады. Соның арқасында бір баламен жүргізілетін жеке жұмысқа кететін уақыттың көлемін көбейтуге мүмкіндігі болады.

Бірақ, қаншама жағымды қасиеттері болғанымен, компьютер мұғалім үшін барлық жұмысты атқара алмайды.

■ Компьютер - қандай да бір оқу іс-әрекетін егер оны мұғалім алдын ала құрастырмаған болса, ол балаға ешнәрсе **үйрете алмайды**. Мәселен, компьютер балаға дауысты және дауыссыз дыбыстарды айыруды үйрете алмайды. Оның міндеті - күрделілігі әртүрлі деңгейдегі материалдардың негізінде оқушыға осы дыбыстарды айыруға жаттықтыру, әрі дұрыс және дұрыс емес жауаптардың санын есептеу;

■ Ол балаға оның үлгерімінің әлсіздігінің себебін **түсіндіре алмайды**;

■ Компьютер алынған дағдыларды өз бетімен сөйлеу кезінде пайдалануға үйрете алмайды.

Ең мықты компьютердің өзі мұғалімді алмастыра алмайды. Бірақ, ең мықты мұғалім жаттықтыру жаттықуларын ұйымдастыру кезінде ешбір затпен компьютердің орнын алмастыра алмайды. Мұғалім мен техника бір-бірін толықтыра отыру арқылы қысқа мерзімде үлкен жетістіктерге қол жеткізе алады.

Бүгінде біздің орталықтың тәжірибесінен өткен осы логопедиялық тренажер ерекше білім беру қажеттілігіне ие және балаларды оқыту мәселесі бойынша өзінің пайдалану тиімділігін көрсетті. Дәлірек айтсақ, біздің орталық тренажерді 2011 жылдың желтоқсан айында алған. Тренажерге жалпы сөйлеу қабілеті дамуының III, IV дәрежелі тежелуі, дезартриясы бар жалпы саны - 79 бала сабаққа алынған. Осы балалардың барлығының сөйлеу қабілетінде оң нәтиже байқалған. Бұл керсеткіш өз кезегінде бұл компьютерлік құралдың жалпы сөйлеу дамуының тежелуінде пайдаланудың тиімділігі жоғары екенін дәлелдейді.

Сөз болып отырған компьютерлік тренажер жоғарыда айтылған тіл дамуының кемшіліктерін түзетуге мүмкіндік беріп, баланың сөйлеуін жан-жақты жетілдіруге бағытталған. Сонымен қатар сөзді байланыстыруға бағытталған бірқатар жаңа тапсырмалармен құралған. Тренажер мектеп оқушыларының (жаппы сөйлеудің ауыр дәрежелі бұзылысы бар балалар үшін) жазбаша және ауызша сөйлеуін қалыптастыру мақсатында V түрлі жаттығу жүйесінде тиімді пайдалануға болады. Сонымен қатар бала-бақшаларда және мектептердегі психикалық дамуы тежелген балалар үшін де пайдалануға болады. Сондай-ақ қалыптасу жағдайда дамып келе жатқан балалардың сауатын ашу үшін де қолдануға болады және ол сіздерге жақсы нәтижелерге қол жеткізуге көмек болады деген ойдамыз.

1. *Логопедический тренажер «Дельфа-142.1» практическое руководство.*
2. *Кукушкина О. И. Организация использования компьютерной техники в школе для детей с нарушениями слуха: методическое письмо. - М., 1994.*
3. *Основы логопедической работы с детьми / под.ред. Чиркиной Г.В. - М., 2003.*

#### **Резюме**

В статье рассматриваются логопедическая работа в реабилитационном центре с детьми ДЦП с общей недоразвитием речи. А также роль новых компьютерных технологий в коррекции речевой способности у ребенка.

#### **Summary**

The article discusses the work of speech therapy at a rehabilitation center with children with cerebral palsy overall speech deficiency. As well as the role of new technologies in computer speech correction abilities of the child.

### **ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**А.У. Шнетова - учитель информатики, Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н. Островского, г. Алматы,**

**Р.Б. Нурахметов - директор школы, Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н. Островского, г. Алматы**

*«Я не умею, а пригодилось бы».*  
Якуб Садовский

В последние годы кардинально изменилась политическая и социально-экономическая ситуация в стране, что вызвало необходимость выработки новых подходов к образованию. Рынок рабочей силы требует таких качеств личности, как профессиональная самостоятельность, способность к профессиональному росту, умения ставить цели, анализировать результаты, ответственность за качество труда.

Конкурентоспособность человека на современном рынке труда практически всегда зависит от его умения владеть новыми технологиями и способности быстро адаптироваться к разным условиям труда. Именно поэтому в современном образовании появилась идея компетентного подхода.

Компетентный подход позволяет:

- согласовать цели обучения, поставленные педагогами, с собственными целями учащихся;
- облегчить труд учителя за счет постепенного повышения самостоятельности и ответственности детей в учении;
- разгрузить учеников не за счет механического сокращения содержания, а за счет повышения доли индивидуального самообразования;
- не в теории, а на практике обеспечить единство учебного и воспитательного процессов;

Развитие компетентности - процесс, который не прерывается в течение всей жизни человека.

Внутри компетентного подхода выделяются два базовых понятия:

«компетенция» и

«компетентность».

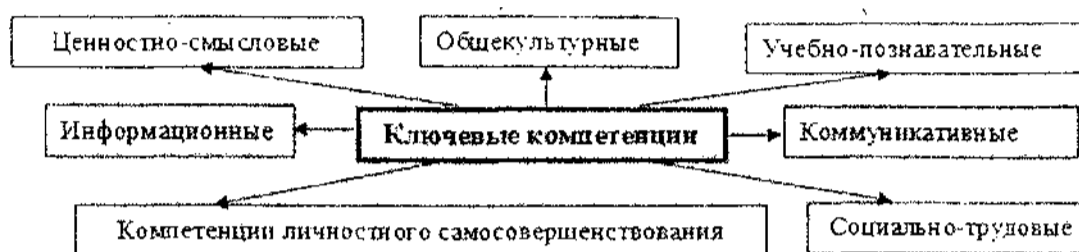


**Компетенция** - совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

**Компетентность** - обладание человеком соответствующей компетенцией.

Компетентность - это готовность к выполнению определенных функций, а **компетентностный подход в образовании есть не что иное, как целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций.**

#### Классификация ключевых компетенций ученого А.В. Хуторского



Традиционный подход к образовательному процессу в основном ориентирован на формирование комплекса знаний, умений и навыков. Это зачастую приводит к тому, что выпускник становится хорошо информированным специалистом, но не способен использовать эту информацию в своей профессиональной деятельности.

Решением этой проблемы является использование новых образовательных технологий. Это позволяет, помимо необходимых специалисту знаний, умений и навыков, вырабатывать и развивать так называемые **ключевые компетенции**, которые представляют собой сумму знаний, умений и навыков предусмотренных стандартом образования, профессионально важных качеств и способностей, необходимых для успешной адаптации и продуктивной деятельности.

«Список этих ключевых компетенций диктуют меняющиеся времена», но красной нитью на любой стадии развития системы образования должны проходить такие важные моменты, как самоуправление, саморегуляция, самоконтроль, собственная активность обучаемого. Целью работы педагогического коллектива должна стать подготовка конкурентоспособного выпускника через формирование ключевых компетенций.

В формировании ключевых компетенций большое значение имеет предмет информатика. Наша школа по уровню компьютеризации учебного процесса не уступает общеобразовательной школе. В 2000 году была введена немецкая программа «Джойс», которая предназначена для продуктивной и полноценной работы незрячих и слабовидящих детей на компьютере.

Незрячие учащиеся в школе для управления компьютером используют версии программы JAWS v.12 (Джойс). При загрузке компьютера эта программа резидентно устанавливается в оперативной памяти. JAWS с помощью синтезатора речи прочитывает по порядку надписи в открытом окне слева направо сверху вниз, давая слепому пользователю представление о доступных опциях. Нажимая управляющие клавиши или их сочетания, пользователь может самостоятельно обойти доступные опции, которые затем активирует по желанию и в нужном ему порядке. При запуске текстовых процессоров JAWS озвучивает каждую нажимаемую алфавитно-цифровую клавишу до пробела, затем озвучивает набранное слово или технический знак. Так незрячий может составить на компьютере текстовый документ и отредактировать, предварительно прослушав. Речь идёт о фактически линейном (одномерном) порядке обхода доступных информационных ресурсов и о возможности выйти в плоскость (для изменения порядка обхода озвучиваемых опций). Озвучивание может производиться на английском и русском языках. В 2005 году введены новые программы и устройства немецкой фирмы «Баум», которые позволяют слепым и слабовидящим справляться на компьютере с теми же заданиями, что и зрячие. Это открыло слепым совершенно новые, до сих пор немислимые профессиональные перспективы.

В наши дни, когда появилось такое понятие, как «всеобщая компьютерная грамотность», в век научно технического прогресса, бурного развития информационных технологий, компьютеры прочно вошли в нашу жизнь, причём, как в профессиональную, так и в бытовую. Навыки работы с компьютером необходимы специалисту любой профессии. Это обуславливает специфику преподавания информационных технологий.

Информатика как нельзя лучше отвечает этим требованиям: она обеспечивает межпредметные связи, соотношение целей и содержания, прикладную направленность, позволяет использовать современные

образовательные технологии, которые развивают у детей устойчивый интерес к предмету. С одной стороны, преподавать этот предмет, возможно, несколько легче, чем некоторые другие. Компьютерные игры, интернет, чаты, электронная почта, мультимедийные возможности компьютера привлекают учащихся в кабинет информатики, вызывают повышенный интерес к предмету. С другой стороны, именно в изучении информационных технологий особенно остро проявляется недостаточность традиционного подхода к обучению с выработкой только определённого набора знаний, умений и навыков.

Главной целью изучения информатики является формирование информационно-коммуникационной компетентности обучающихся.

Информационно-коммуникационную компетентность можно рассматривать как комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее, моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности.

Учебный курс информатики может быть реализован с применением компетентностного подхода. Кроме того, специфической особенностью информационных технологий является возможность применения этого предмета практически во всех областях человеческой деятельности, в любой профессии.

Использование комплекса форм, методов и средств обучения адекватно структуре информационной компетентности старшеклассника потребовало выполнения таких видов деятельности, как:

- регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объёмов информации, представленной в различной форме;
- интерактивный диалог;
- управление реальными объектами;
- управление отображением информации на экране компьютера моделей различных объектов, явлений, процессов;
- автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренинг, тестирование.

Формирование информационных знаний направлено на развитие инициативы, творчества, умения применять исследовательский подход в решении различного рода задач всеми учащимися. И здесь на первый план выдвигается проектное обучение с исследовательскими методами обучения.

Основа проектной (исследовательской) деятельности учащихся закладывается в средней школе. В среднем звене приобщение к проектной деятельности осуществляется через выполнение творческих работ с использованием компьютерных технологий (Word, Excel, Power Point), а так же подготовку докладов и рефератов по изучаемым темам. Практическая значимость проектной деятельности состоит еще и в формировании умения представлять свою работу на конференциях школьного уровня. Поэтому необходимым этапом выполнения проекта является его защита, коллективное обсуждение. Ребята развивают свои коммуникативные навыки. Им интересно посмотреть работы других ребят. Например, используя возможности программ Power Point и графического редактора Paint, учащиеся старшего звена разработали проект на тему: «Создание мультфильмов».

Таким образом, для формирования ключевых компетенций на уроках информатики в процессе обучения необходимо учитывать следующие важные моменты:

1. Объём часов, выделенный на изучение предмета для некоторых классов очень мал, а объём материала достаточно велик. Следовательно, преподаватель должен организовывать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся были способны при необходимости самостоятельно найти и изучить ту информацию, которая осталась за пределами учебного курса. В таких условиях возникает острая необходимость формирования таких профессионально важных качеств, как самостоятельность, способность к самообразованию, умение точно ориентироваться в огромном информационном пространстве.

2. Информационные технологии развиваются очень быстрыми темпами, в программном и аппаратном обеспечении компьютера постоянно происходят изменения. Необходимо быть в курсе происходящих изменений, следить за новинками, уметь осваивать новое в программном и аппаратном обеспечении. Поэтому важно формировать у учащихся понимание необходимости постоянного саморазвития, самообучения.

3. Изучение информационных технологий носит практический, прикладной характер. Необходимо вырабатывать у учащихся отношение к компьютеру, как к инструменту своей деятельности, способному облегчить решение различных задач. При многообразии программного обеспечения необходимо уметь выбирать оптимальные средства и способы решения той или иной задачи. А, следовательно, возникает необходимость в выработке таких качеств, как умение правильно сформулировать постановку задачи, спланировать свои действия по её решению, проанализировать результаты работы, критически оценить их и понять, достигнута ли цель.

4. Сегодня большой комплекс задач, решаемых с помощью компьютерных технологий, невозможно решить в одиночку. Такие задачи, как разработка WEB-страниц, создание баз данных, подготовка макета печатного издания и т.д., гораздо эффективнее решаются целой группой разработчиков. Поэтому необходима выработка у учащихся таких качеств, как коммуникабельность, умение работать в коллективе, спланировать коллективные действия, распределить работу по достижению общей цели и, наконец, презентовать свою работу.

5. Для уравнивания возможностей слабовидящих и totally слепых учеников желательно было бы для последних иметь такой вариант прикладной программы, вроде JAWS, которая по мере приближения нажатия пальцем пользователя области поверхности интерактивной панели или отзыва манипулятора издавала бы всё более усиливающийся стереозвук. При попадании пальца (стилуса, отзыва) в область иконки звук должен прекращаться, а имя иконки должно быть озвучено. Разные иконки желательно настраивать на разное звучание, чтобы иконка "Мой компьютер" отличалась по звуку от иконки "Мои документы". Так можно создать звуковой аналог рабочего стола, совпадающий пространственно с привычным нам зрительным. После нескольких сеансов работы незрячий усвоил бы расположение звучащих иконок на плоскости и ориентировался бы в знакомом виртуальном пространстве так же быстро и свободно, как зрячий.

Знания и умения по информатике, как и по любому другому предмету, необходимы не только как цели, но и как важнейшее средство саморазвития, самореализации личности. Формирование ключевых компетенций при обучении детей с нарушениями зрения дает результаты при условии превращения его в систему, но сделать это трудно, что и осложняет широкое применение в школе. Изменение целей приводит и к корректировке методов обучения. На первый план, на мой взгляд, следует выдвигать поисковоисследовательские методы, то есть выявление и понимание учащимися недостаточности полученных ранее знаний и навыков работы, постановка учебной задачи совместно с учителем, поисковая и исследовательская деятельность, самооценка, анализ, обоснование найденного способа решения задачи. Учитель, таким образом, является участником процесса поиска, коллегой ученика, его деловым партнёром. Задачей педагога является создание благоприятной среды для самостоятельной деятельности и саморазвития учащегося, для чёткого понимания учеником целей и задач обучения, мотивация учащихся на самостоятельную деятельность по решению поставленной задачи.

Тифлопедагогическая практика давно доказала, что при правильной организации медико-психологопедагогической помощи и при сохранном интеллекте дети даже с самыми тяжелыми формами нарушения зрения могут получить ценное образование, овладеть адаптивными способами социально-бытовой и пространственной ориентировки, получить профессию и состояться в ней. Среди инвалидов по зрению, в частности, totally слепых, имеется много прекрасных руководителей производства, специалистов в области математики, правоведения, филологии, музыки и других областей науки, искусства, промышленности. С развитием информационных технологий и тифлотехники (техника, разработанная специально для инвалидов по зрению или адаптированная для них) число доступных незрячим и слабовидящим профессий возросло и продолжает пополняться.

Каждый ребенок с нарушениями зрения справится с программным материалом, если создать необходимые для него условия работы. В решении этой задачи и состоит значение ключевых компетенции к организации учебного процесса.

Для реализации целей выработки ключевых компетенции нами применяются такие методики, как работа с направляющим текстом, дидактические задачи, деловые игры, изучение частного случая, проектная деятельность учащихся.

Каждая из этих методик имеет свои особенности:

- **методика «направляющий текст»** позволяет решить проблему несовпадения темпов усвоения информации разными учащимися, уровней начальной подготовки; учащиеся самостоятельно работают с информацией, оценивают уровень усвоения теоретического материала, выбирают оптимальный способ выполнения задания, определяют, достигнута ли поставленная цель;
- **методика «дидактическая задача»** помогает ставить учебные задачи, приближенные к реальной жизни; анализировать достаточность имеющихся знаний, самостоятельно находить недостающую информацию и выбирать оптимальный способ выполнения работы; обмениваться мнениями в группе, а также анализировать успешность достижения целей, определять перспективы дальнейшей работы;
- **методика «изучение частного случая»** помогает осознать необходимость выявления проблемы, причины возникновения проблемной ситуации. Происходит обмен мнениями в группе, после чего следует поиск путей разрешения проблемной ситуации (появляется необходимость найти способы решения с

минимальными затратами и доказать правильность выбранного решения), самостоятельный или групповой поиск необходимой для этого информации;

- **методики «деловая игра» и «проектное обучение»** включают в себя особенности всех перечисленных выше методик: от необходимости использования знаний предыдущих уроков и постановки реальной задачи до выбора оптимального выполнения работы и анализа успешности достижения цели.

Таким образом, выбор средств формирования ключевых компетенций достаточно многообразен, но все они служат для достижения поставленной цели, т.к.:

- учащиеся работают в небольших группах, а это позволяет создать благоприятную среду для формирования коммуникативных качеств, развития инициативы, так как в группе многим учащимся легче высказать своё мнение, чем один-на-один с преподавателем;
- любая из этих методик предполагает самоорганизацию, самостоятельную деятельность, самоконтроль обучаемых;
- каждая из методик предполагает постановку задачи максимально приближенной к реальной производственной ситуации, что повышает мотивацию учащихся, понимание ими целей обучения;
- каждая из этих методик предполагает выполнение «полного рабочего действия», от постановки задачи до анализа и оценки результатов работы.

Приходя на урок информатики, ребенок мечтает научиться в первую очередь работать на компьютере. Учеными доказано, что большинство учащихся не могут успешно освоить разделы программирования и далеко не все станут программистами, а вот опытными пользователями в современном мире должен стать каждый для будущей профессиональной деятельности и задача учителя помочь ему в этом. На сегодняшний день существует большое количество программных сред, позволяющих найти новые средства самовыражения, реализации и общения учащихся.

Итак, обобщая небольшой педагогический опыт, можно предполагать, что использование педагогических технологий обучения служит достижению основной цели - **формированию ключевых компетенций, призванных помочь ученику стать не только компетентным специалистом, профессионалом, но и личностью, способной адаптироваться в различных жизненных ситуациях.**

1. Волкова П.П. *Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения // Дефектология - №3. 2005 г.*
2. Жаринцева Ю.Д. *Методика обучения слабовидящих детей. - М., 1933 г.*
3. Земцова М.И. *Учителю о детях с нарушениями зрения, - М.: «Просвещение», 1973 г. - с. 23-26.*
4. Лебедев О.Е. *Компетентный подход в образовании //Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3-1.*
5. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты //Интернет-журнал "Эйдос". 2002. - 23 апреля.*
6. Хуторской А. *Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. - №2.*

#### Түйін

Бұл мақалада басты біліктілік қалыптастырудың кемегі арқылы ақпараттық технологияларды қолдануды шешудің мәселелері қарастырылған. Автор өз еңбегінде көз көру қабілеті бұзылған балаларды оқытудағы басты біліктілік мақсаттарын дағдыландыру мүмкіндіктерін көрсетеді.

#### Summary

In this paper considered solution of problem using of informational technologies in formatting key competence. Author in the work showed possibilities of realization aims of working with blind and cecutient children during correct organization of work.

**САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

**Л.Д. Азанова-учитель, логопед, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы»,**

**И.П. Гурьянова -учитель, логопед, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы»**

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (1) к одной из острых проблем в педагогическом образовании страны относит необходимость повышения качества подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Реформирование обучения будущих специалистов в соответствии с тенденциями мирового образовательного пространства в контексте устойчивого развития общества, а так же повышение профессиональной компетенции сложившегося кадрового состава системы образования выдвигают перед учителем новые требования, диктуемые требованиями современного мира.

Принятая в Республике Казахстан концепция непрерывного педагогического образования и формирования педагога новой формации определяют личность учителя как ключевую фигуру в сфере образования, рассматривает педагога, как компетентного специалиста, владеющего всем арсеналом средств, социально зрелую, творческую личность, способную и стремящуюся к профессиональному самосовершенствованию (2). Следовательно, отношение к педагогической компетентности учителя приобретает личностно-ориентированный уровень.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность», то термин «педагогическая компетентность», то оба термина, а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность». Несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре профессиональной компетентности учителя трех компонентов (уровней) - теоретического, практического, личностного (3).

Более того, ряд авторов выдвигают доминирующим блоком профессиональной компетентности учителя саму личность педагога. Мотивацию личности, ее свойства (педагогические способности, характер и его черты), интегральные характеристики личности (педагогические самосознание, индивидуальный стиль, креативность - как творческий потенциал).

В настоящее время в педагогике наметилась очевидная тенденция поиска эффективных методов оценки учебных и иных достижений школьников для повышения их личной активности. Развить у ребенка эти качества способен только тот учитель, который сам нацелен на постоянное саморазвитие, самообразование. Эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций велика, однако без процесса постоянного самообразования учителя может сводиться к простому принятию новых приемов и методов обучения. Именно от творческой индивидуальности, способности самосовершенствования учителя зависит успех реализации инноваций в области образования.

Самообразование - есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя и, особенно, учителя-дефектолога. Педагогический словарь определяет самообразование следующим образом: «САМООБРАЗОВАНИЕ - целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования - интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала» (4).

На разных этапах профессионального развития педагога самообразование имеет приоритетные содержательные аспекты.

Начинающему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми ситуаций.

Педагог со стажем имеет возможность не только пополнить копилку своих знаний, но и найти эффективные, приоритетные для себя приемы развивающей и коррекционной работы с детьми и родителями, овладеть элементарной диагностической и исследовательской деятельностью.

Накопленный в нашей коррекционной школе опыт работы позволяет говорить о том, что реализация основных компонентов программы развития педагога приводят к росту профессиональной компетенции учителя-дефектолога и качественному улучшению результатов всей коррекционно-развивающей работы.

В связи с этим в течение ряда лет педагогический коллектив школы работает над общей методической проблемой школы: «Современные пути и методы коррекционно-воспитательной работы в условиях специальной школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи», выдвигая перед собой углубленное изучение следующих задач:

- Внедрение коррекционно-развивающих технологий по формированию связной речи учащихся в систему работы учителей и воспитателей школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи.
- Развитие когнитивного потенциала учащихся с тяжелыми нарушениями речи.
- Система осуществления единого речевого режима в коррекционно-воспитательной работе с учащимися с ОНР.
- Развитие коммуникативной компетентности учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Все члены педагогического коллектива ведут активную работу по изучению проблем, в различных формах делятся накопленным опытом. Зачитывают доклады, проводят семинары, презентации, мастер-классы, открытые уроки.

Так же росту педагогического мастерства учителей коллектива школы-интерната №9 способствует групповое и индивидуальное самообразование каждого учителя школы, работа по личным творческим планам. При планировании самообразовательной работы каждый учитель уделяет особое внимание вопросам теории и методики учебного предмета, возможностям применения инновационных технологий в условиях коррекционной школы, более глубокому изучению особенностей состояния речи детей с различной патологией, психологии школьников с тяжелыми нарушениями речи. Перечислить все личные методические задачи каждого учителя школы невозможно, но стоит выделить и назвать следующие основные направления самообразовательной работы членов педагогического коллектива специальной школы-интерната №9:

«Изучение особенностей обучения и коррекции речи детей с различными речевыми заключениями (ринолапия, дизартрия, заикание);»

«Особенности изучения грамоты, языка детьми с нарушениями чтения и письма», «Работа над словарем и грамматическим строем речи на уроках математики, химии и биологии»;

«Развитие речевых функций во внеурочное время, развитие физиологической базы речи во время игры».

«Создание речевой среды в условиях школы-интерната с целью коррекции речевого недоразвития у школьников с тяжелыми нарушениями речи»

«Развитие высших психических функций на уроках произношения, развития речи и русского языка в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи»

«Использование вспомогательных технических средств в обучении и коррекции речи детей с общим недоразвитием речи в условиях школы-интерната» и так далее.

Выбор тем обусловлен самой спецификой коррекционной работы в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи. Более глубокое изучение перечисленных проблем позволяет учителям и логопедам школы творчески их переосмыслить, планировать уроки и занятия с включением элементов инновационных технологий (использование ИКТ, арт-терапии, элементов модульного, проективного, исследовательского обучения), расширять тестовую и наглядно-дидактическую базу.

Каждый педагог нашей школы стремится проводить в рамках личную исследовательскую работу в рамках самообразовательной программы.

Данная деятельность включает в себя несколько этапов:

- Выбор направления и темы самообразования.
- Формулирование цели и задач самообразования.
- Определение круга источников информации.
- Выбор формы самообразования.
- Составление плана самообразования.
- Определение результата самообразования.
- Анализ и оценка деятельности в процессе самообразования, подготовка отчета.

Рассмотрим каждый этап более подробно.

Выбор направления и **темы самообразования** базируется на результатах предварительной диагностики состава класса, индивидуальных особенностях и потребностях учащихся с общим недоразвитием речи. Кроме того учителя и логопеды школы при выборе личной темы самообразования ориентируются на современные требования, предъявляемые к системе образования в целом и на требования по внедрению инновационных форм и методов в коррекционное обучение детей с ограниченными возможностями. \_\_\_\_\_ 164 \_\_\_\_\_

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

Например, тема самообразования «Использование ИКТ в коррекционно-развивающей работе учителя - логопеда, как способ оптимизации процесса коррекции связной речи», обусловлена следующей актуальностью:

- использование ИКТ на занятиях по логопедии позволяет добиться устойчивого внимания и поддержания интереса на протяжении всего занятия. Положительным моментом является и то, что применение ИКТ направлено на включение в работу всех анализаторных систем.

Тема внедрения технических и автоматизирующих средств в образовательную сферу в целом стала актуальна в наши дни.

Разработка следующей темы «Использование мнемотехники на занятиях по логопедии» доказывает, что применение мнемотехники направлено на включение в работу всех анализаторных систем, позволяет развивать у детей с ограниченными возможностями восприятие, внимание и память.

Личная тема самообразования «Развитие связной речи школьников методом наглядного моделирования» дает детям с тяжелыми нарушениями возможность развития:

- самостоятельного анализа ситуации или объекта;
- развития децентрации (умения менять точку отсчета);
- развития замыслов-идей будущего продукта.

В процессе обучения связной описательной речи моделирование служит средством планирования высказывания.

Прием наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного монологического высказывания

Формулирование **цели и задач самообразования** связаны с изучением общешкольной методической проблемы и личным планом саморазвития учителя.

Основными целями в работе по самообразованию учителя и логопеды школы-интерната №9 выделяют

- изучение и внедрение новых педагогических технологий в коррекционно-развивающее обучение учащихся с тяжелыми нарушениями речи;
- изучение и внедрение новых форм, методов и приемов обучения в учебную и логопедическую работу;
- совершенствование своих знаний в области педагогической и специальной психологии.

**Определение круга источников информации** в данном вопросе достаточно широк.

Основой и руководством к изучению специальной литературы служат документы, регламентирующие основные направления развития образования Республики Казахстан.

Далее, учитывая, что педагог самостоятельно добывает знания, источниками информации могут быть все доступные современные информационные источники: телевидение, периодическая печать, литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.), материалы сети Интернет, семинары и конференции, мероприятия по обмену опытом, курсы повышения квалификации и т.д.

Выбор формы самообразования остается за самим учителем, однако практика работы в школе-интернате №9 показывает, что проведение самообразовательной работы целесообразно составлять из теоретической и практической части. Кроме изучения литературы, разработанных методов и приемов работы, учителя и логопеды нашей школы планируют и проводят уроки и логопедические занятия по разрабатываемой теме, обмениваются накопленным материалом и опытом на педагогических советах, заседаниях методических объединений, на уровне городских и республиканских семинарах и курсах. Таким образом, индивидуальные результаты самообразовательной работы обсуждаются в группе, обеспечивая связь по обмену опытом.

**План самообразования** педагогов и логопедов включает все пункты для создания базы роста профессиональной компетентности учителя-дефектолога:

- изучение правовой и нормативной документации,
- изучение литературы по специальности,
- изучение литературы по теме самообразования,
- создание материальной базы для развития темы самообразования (создание наглядных пособий, картотеки, кластеров и т.д.)
- разработка и проведение уроков по личной теме самообразования и т.д.

**Определение результата самообразования** каждого учителя нашей школы проводится по определенной в плане самообразования форме. Это могут быть:

- мониторинги повышения качества преподавания предмета (сравнительный анализ общего состояния речи, звукопроизношения, абсолютной и качественной успеваемости учащихся по предметам проводится в школе постоянно);

- мониторинги состояния отдельных компетентностей у учащихся класса (учебная мотивация, состояние высших психических функций и т.д.);
- разработанные или изданные методические пособия, статьи, учебники, программы (количество учебно-методических, научно-методических разработок, статей, изданных педагогическим коллективом только за текущий учебный год, составил 2 сборника);

- разработка дидактических материалов, тестового материала в печатном или электронном виде;
- разработка и проведение открытых уроков по собственным или новаторским технологиям;
- проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме;

Анализ и оценка результатов деятельности каждого учителя школы в процессе самообразования проводится по итогам мониторинга и фиксируется в личном портфолио учителя.

Формами отчетных работ являются

- обобщение опыта в виде доклада, сообщения на педагогическом совете школы, заседаниях методических объединений;
- сбор и анализ отчетной документации;
- презентации результатов работ перед педагогическим коллективом;
- разработка и представление рекомендаций по приемам работы и т.д.

Исходя из опыта работы в школе-интернате №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи, можно определить, что значение самообразования для профессиональной компетентности учителя-дефектолога и логопеда очень велико. Оно выражается в повышении качества преподавания предмета, готовности учителей к педагогическому творчеству, осуществлении взаимосвязи личностного и профессионального развития и саморазвития, соответствии учителя требованиям общества и государства.

1. Государственная программа развития Программы образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года №1118).

2. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. Астана 2005 г.

3. Слостенникова В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений 3-е изд. - М.: изд «Школа-Пресс», 2000 г.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. К 57 Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

5. Волкова О.В. статья "Самообразование педагога". Журнал "Справочник заместителя директора школы" - №2, 2011 года.

7. Алексеева Л.И. методист У ДО ММЦ г. Оса. Самообразование педагога (Интернет-презентация) <http://www.edunet.uz/>

Түйін

Мақалада жаңа дәуір мұғалімдерінің өздігінен дамудың, негізгі бағыттары мазмұндалады. Біз өз бетімен білім алуды, педагогтардың ең негізгі жолының кәсіби біліктілігінің тәжірибесін жинақтап қортындыладық.

Summary

The article outlines the main areas of self-development of a new generation of teachers. We generalize the experience of self-education as one of the main ways to improve the professional competence of teachers.

#### ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) УЧРЕЖДЕНИЯ

И.А. Злоказова - *Директор КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы»*

Изменения, происходящие в современной системе образования Республики Казахстан, условия стремительно меняющегося общества выдвигают на первый план необходимость постоянного повышения профессиональной компетентности учителя (1).

О компетентностном подходе при обучении в школе говорится в целом ряде основных нормативных документов в области образования и науки, практически полностью обновленных, регламентирующих деятельность общеобразовательных учреждений на современном этапе (2,3).

Исходя из основных целей и задач Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы можно определить основную цель современного образования - соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разно



сторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс педагог является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на высоко квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя, способную обучать и воспитывать школьника в современном, динамично меняющемся мире.

Особые требования в развитии и повышении профессиональной компетентности стоят перед учителями-дефектологами, работающими с детьми с ограниченными возможностями, поскольку именно коррекционная школа своей основной целью ставит социальную адаптацию учащихся с ограниченными возможностями, их успешное вхождение в современное общество. Таким образом, можно сказать, что профессиональная компетентность учителя-дефектолога показывает не только его профессиональные и личностные качества, но и является важным условием коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями.

Категория детей с речевыми недостатками является в настоящее время самой многочисленной группой учеников, имеющих отклонения в психофизическом развитии. Тяжелые речевые нарушения являются предпосылкой расстройства умения полноценно общаться со сверстниками и взрослыми, затрудняют социальное и личностное развитие детей, создают определенные трудности в овладении детьми необходимым уровнем знаний. Развитие и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната выдвигает перед всеми членами педагогического коллектива необходимость постоянно повышать свою профессиональную компетентность.

Специфика и сложность коррекционно-развивающей работы, самого процесса обучения детей с тяжелыми речевыми нарушениями обусловлены необходимостью оказания помощи детям самых разных возрастов, многообразием и сложностью структуры речевых дефектов, ролью и значением полноценной коммуникативной функции речи ребенка для его общего развития и обучения, формирования характера и участия в трудовой и общественной жизни (4). Педагогическая практика показывает, что современный учитель-дефектолог и логопед должен быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях, быть профессионально и психологически готовым к постоянному обновлению средств коррекционно-педагогической работы, форм и методов организации деятельности. Кроме того, профессиональная компетентность учителя, работающего в коррекционной школе, предполагает знание им ряда наук: общей и специальной педагогики, общей, возрастной и специальной психологии, основы знаний физиологии детей и детей с ограниченными возможностями, социальной педагогики и социальной психологии и т.д.

Профессиональная компетентность учителя-дефектолога складывается из нескольких видов компетенций

- образовательная компетенция (образованность);
- профессионально-квалификационная компетенция (профессионал);
- социально-профессиональная компетенция (коммуникативность);
- социальная компетенция (морально-нравственные качества);
- личностная (психическая) профессионально значимая компетенция (5).

С целью развития всех перечисленных видов компетенций педагогическим коллективом нашей школы изучен ряд литературных источников, определена профессиональная компетентность учителя-дефектолога и логопеда и разработан и успешно реализуется в общешкольной методической работе ряд направлений, повышающих общую и индивидуальную профессиональную компетентность членов педагогического коллектива.

Профессиональная компетентность учителя-дефектолога рассматривается как его профессиональноличностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессиональнопедагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами.

Такой широкий круг требований к профессионализму и личности современного учителя-дефектолога предопределяет постоянную работу над его профессиональными, личностными, социальными качествами.

В первую очередь весь педагогический персонал школы проходит курсы повышения квалификации. Содержание курсов включает в себя актуальные проблемы образования, изучение инновационных технологий обучения, новейшие методы и приемы коррекции речевых недоразвитий.

Кроме того, исходя из современных требований, в школе успешно реализуются следующие пути развития профессиональной компетентности педагогов коллектива:

- Работа в методических объединениях, творческих группах;
  - Исследовательская деятельность;
  - Инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
  - Различные формы педагогической поддержки;
  - Активное участие в педагогических конкурсах и фестивалях, трансляция собственного педагогического опыта;
  - Использование ИКТ и др.
- К работе в методических объединениях, творческих группах можно отнести деятельность методического совета школы, методических объединений, ШМПК, родительского лектория. В школе организованы и активно действуют 7 методических объединений, которые обеспечивают планомерную методическую работу с учителями школы, направленную на совершенствование содержания образования и включающую различные виды предметной и исследовательской деятельности

Помимо работы над решением основной методической проблемы школы все методические объединения целенаправленно работают над решением самостоятельных проблем, исходящих из основной цели и задач работы школы. В течение всего учебного года ведется работа ШМПК. По рекомендациям наших специалистов около 35% детей выводятся с исправленной речью для продолжения обучения в общеобразовательных школах по месту жительства.

К творческой группе с полным правом можно отнести и работу родительского лектория. Специалисты школы планомерно проводят просветительскую работу с родителями. Все заседания лектория тщательно планируются, проводятся в срок и получают положительную оценку у родителей.

- Исследовательская деятельность педагогов школы-интерната №9 ведется в нескольких направлениях. Ежегодно создаются и работают инициативные группы творческих учителей, которые решают проблемы, встающие перед коллективом коррекционной школы. Подобные группы уделяют внимание:

- разработке и внедрению экспериментальных программ по специальным и общеобразовательным предметам (произношение, развитие речи, казахский и русский языки);
- адаптации государственных программ образования в соответствии с требованиями коррекционного обучения школьников с тяжелыми нарушениями речи;
- разработке специальной документации, фиксирующей взаимосвязь логопеда с учителями и воспитателями;
- разработке и внедрению приемов работы с обучающимися комплексами и программами в соответствии с потребностями коррекционного обучения.
- разработке и адаптации наглядного стендового материала логопедических и учебных кабинетов.

Росту педагогического мастерства учителей нашего коллектива способствует как работа над общей методической проблемой школы-интерната, так и групповое и индивидуальное самообразование, работа по личным творческим планам. При составлении планов самообразования каждый учитель уделяет особое внимание вопросам теории и методики учебного предмета, применению инновационных технологий, изучению особенностей психологии школьников с тяжелыми нарушениями речи. 100% педагогов разрабатывают методические темы по предмету.

- В настоящее время существует множество способов инновационного обучения, например такие, как, модульное обучение, электронно-интерактивное обучение, проблемное обучение, дистанционное обучение, исследовательское методическое обучение, метод проектов и т.д. Возможности учащихся с тяжелыми нарушениями речи не позволяют полностью вводить в систему работы учителя-дефектолога инновационные формы и методы обучения, тем не менее, каждый учитель школы-интерната разрабатывает и вводит в структуру уроков элементы инновационных технологий. Подобные методы и формы организации урока не только диктуются современными требованиями, но и самим содержанием коррекционной речевой работы с детьми с ОНР (6).

Групповая форма организации работы участников учебного процесса, его индивидуализация позволяет учителю коррекционной речевой школы опираться на все сохранные функции и максимально развивать речь детей, реализуя личностно-ориентированный подход.

Использование деятельностного подхода к обучению, интерактивность учебного процесса активизирует развитие у учащихся коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений. В структуру уроков вводятся элементы дискуссий, тренингов. Такие инновации, как включение в учебную работу разнообразных коммуникаций, диалога и использование знаний и опыта обучающихся диктуются требованиями речевой работы на уроке и единым речевым режимом школы. Обязательным условием является использование на уроках упражнения, включающих элементы исследования, проек

тивной деятельности (подготовка рефератов, развитие у учащихся умения работать с дополнительной литературой).

Здоровьесберегающие технологии кроме смены видов деятельности, проведения физминуток, диктуемых требованиями охранительного режима школы-интерната для детей с ограниченными возможностями, реализуются так же в ходе проведения дыхательных и релаксационных упражнений, логоритмических разминок, введением элементов арт-технологий в структуру урока (7).

- Ежегодно администрацией школы и каждым методическим объединением планируется и проводится работа с молодыми специалистами, учителями, логопедами и воспитателями. Систематические консультации, посещение уроков администрацией школы, учителями-наставниками, советы опытных педагогов, взаимное посещение уроков, проведение серии открытых уроков и занятий специально для молодых педагогов, проведение самими молодыми специалистами зачетных уроков и занятий помогает этим учителям и воспитателям в профессиональном росте.

Работе с учителями, не имеющими базового дефектологического образования, посвящена деятельность специального семинара для сотрудников школы не имеющих дефектологического образования.

Логопеды и дефектологи школы проводят лекции, практические занятия, которые приносят огромную пользу для повышения педагогической компетентности.

- Работа по обобщению передового опыта педагогами школы традиционно ведется в трех направлениях:

• Изучение передового опыта коррекционной работы педагогами других школы города, страны, стран зарубежья (через посещение курсов повышения квалификации, изучение ресурсов интернета, изучение новинок специальной педагогической литературы);

• Передача передового опыта педагогов школы на республиканском, городском районном уровне (проведение открытых уроков, семинаров, практикумов для педагогов города и страны, издание брошюр, статей и конспектов уроков в периодической печати и научных сборниках);

• Организация обобщения передового опыта внутри школы: на заседаниях педагогических советов, методических объединений, проведение открытых и зачетных уроков внутри школы, посещения и анализ уроков, проведение практикумов, деловых игр, консультаций, предметных и научных декад.

Участие педагогов в конкурсах, конференциях, смотрах и семинарах за последние три года остается стабильно высоким.

К работе по обобщению передового опыта можно отнести и ежегодное проведение на базе школы- интерната №9 педагогической производственной практики студентов Каз НПУ имени Абая.

- В школе-интернате есть компьютерный класс, класс с интерактивной доской. Кроме того, практически каждый учебный и логопедический кабинет имеет ПК и дополнительные технические вспомогательные средства для реабилитации детей с ограниченными возможностями, снабженными соответствующим программным обеспечением («Мультисофт», «Эдью кид», «Блиц мейкер», «Дельфа», системы «Соло» и речевые тренажеры «Гоу толк») Практически все персональные компьютеры соединены общей сетью и имеют выход в интернет (8).

Весь педагогический коллектив школы прошел курсы владения ПК, о чем имеются соответствующие сертификаты. Практически каждый логопед, учитель школы владеет методами работы на персональном компьютере, приемами работы с обучающими и коррекционными программами. Большинство учителей школы умеют пользоваться интерактивной доской, составлять учебные презентации, широко используют технические средства при проведении уроков и логопедических занятий.

Говоря о профессиональной компетентности нельзя не сказать о создании портфолио учителя. Портфолио отражает профессиональную деятельность педагогов школы, в процессе создания портфолио происходит самооценивание и осознается необходимость саморазвития. С помощью портфолио решается проблема аттестации педагога, т.к. здесь собираются и обобщаются результаты профессиональной деятельности. Создание портфолио - хорошая мотивационная основа деятельности педагога и развития его профессиональной компетентности (9).

Подводя итог можно сказать, что педагогами школы-интерната №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи накоплен значительный опыт в работе по повышению компетенции учителей-дефектологов. Перечень компетенций учителя достаточно объемный, и каждая школа может добавить те из них, которые считает наиболее важными для достижения тех или иных образовательных результатов. Главное помнить, что компетентностная модель современного учителя, уровень сформированности профессиональных компетенций современного учителя должен быть достаточным для создания такой коррекционно-образовательной развивающей среды, в которой возможно максимальное включение каждого ребенка в речевую деятельность, формирование у него коммуникативной компетентности, познавательной активности, развитие когнитивных процессов и основных общеучебных ключевых компетенций.

1. Послание Президента Республики Казахстан - Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана». Январь, 2012 г. Изменения в Законе «Об образовании».
2. Государственная программа развития Программы образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года №1118).
3. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. Астана 2005 г.
4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 сентября 2004 года №712.
5. Об утверждении нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность видов специальных организаций образования.
6. Сластенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений 3-е изд. - М.: изд «Школа-Пресс», 2000 г.
7. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2003.
8. Ахаев А. В. Управление здоровьесберегающим образовательным процессом. Учебно-методическое пособие / А.В. Ахаев. — Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ имени С.Аманжолова, 2004.
9. Информатизация образования Республики Казахстан Образовательное Сообщество Казахстана - Uchi.kz.
10. Памятка по составлению портфолио педагога к аттестации. Официальный сайт Управления Образования г. Астана, 2011.

Түйін

Мақалада №9 мектеп интернатының әкімшілік және оқытушылар құрамының проектикалық жұмыс тәжірибесін қортындылады. Сөйлеу қабілеті өте нашар балаларға арналған мектеп педагогтарының профессионалдық біліктілігін көтермелеуіне жұмыстың барлық бағыттары қарастырылды.

Summary

The article summarizes the practical experience of the teaching staff to improve the seasoned professional competence of teachers at the school for children with speech disorders.

#### РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГЕОГРАФИИ

**А.Ю. Осипова - Учитель географии КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для  
детей с тяжелыми нарушениями речи»**

К личности учителя во все времена предъявляли высокие требования, а особенно возрастают они сейчас, в век информационных технологий. Новые социальные требования к системе казахстанского образования заявляют о необходимости введения компетентного подхода в образовании.

Профессиональная компетентность учителя - один из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства, на адаптацию школы к динамически изменяющимся условиям, на инновационную деятельность, на современную комплексную технологию.

Компетентность учителя во многом зависит от наличия психолого-педагогических знаний, владения методикой обучения, умелого использования эффективных технологий.

Одним из важнейших направлений осуществляемой в настоящее время модернизации казахстанского образования является его информатизация.

Все новое быстро входит в нашу жизнь, и не замечать, не осознавать этого мы не можем, а значит, нужно учиться использовать те многочисленные возможности, которые представляет нам информационное пространство.

Концепция модернизации казахстанского образования акцентирует внимание на необходимости формирования информационной компетентности, как одного из основных показателей качества образования. Компетентность в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) является одной из приоритетных целей образования. Возможность ее формирования напрямую связана с активной деятельностью школьника в информационной компьютерной среде. Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования и открывает для учителя новые возможности в преподавании своего предмета. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает детям возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса школьников к предмету.

Концепция обновления современной казахстанской школы определила новые приоритеты общего

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

образования, которые предполагают, что формирование модели учебного процесса должно осуществляться на основе развития взаимоотношений сотрудничества учителя и ученика, гармоничного сочетания различных методов обучения.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения уроков, освободить учителя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи.

Интерактивные предметные кабинеты позволяют использовать потенциал информационных технологий в традиционном процессе обучения.

Известно, что наиболее эффективный способ преподавания - это наглядная демонстрация и синхронное объяснение изучаемого материала. Классические и интегрированные уроки в сопровождении мультимедийных презентаций позволяют учащимся углубить знания, полученные ранее, как говорится в английской пословице: "Я услышал - и забыл, я увидел - и запомнил". Использование анимации в слайдах позволяет педагогу дать учащимся более яркое представление об услышанном на уроке. Дети с удовольствием погружаются в материал урока. Повышение мотивации и познавательной активности достигается за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента: ответишь верно - откроешь картинку, вставишь правильно все буквы - продвинешься ближе к цели.

Компьютер дает учителю новые возможности, позволяя вместе с учеником получать удовольствие от увлекательного процесса познания, не только силой воображения раздвигая стены школьного кабинета, но с помощью новейших технологий позволяет погрузиться в яркий красочный мир. Такое занятие вызывает у детей эмоциональный подъем, даже отстающие ученики охотно работают на уроке.

По данным учёных, человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов - это основа любой современной презентации.

Великий педагог К.Д. Ушинский писал: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно...».

Использование ИКТ на уроке существенно повышает его эффективность, ускоряет процесс подготовки к уроку, позволяет учителю в полной мере проявить свое творчество, обеспечивает наглядность, привлекает большое количество дидактического материала, повышает объём выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза.

При подготовке к уроку с использованием ИКТ учитель не забывает, что это УРОК, а значит, и план урока составляет исходя из его целей. При отборе учебного материала он соблюдает основные дидактические принципы: систематичность и последовательность, доступность, дифференцированный подход, научность. При этом компьютер не заменяет учителя, а только дополняет его. Учитель использует электронные ресурсы учебного назначения: презентации к урокам, логические игры, тестовые оболочки, Интернет ресурсы.

Использование Интернет ресурсов позволяет представить вниманию учащихся уникальный ряд материалов для уроков окружающего мира, проводить экскурсии на уроках географии, совершать виртуальные путешествия. Использование ИКТ в образовании открывает огромные возможности для создания качественно новых форм и методов подготовки учащихся к дальнейшему обучению. Большую помощь при подготовке и проведении уроков оказывает учителю пакет Microsoft Office, который включает в себя кроме известного всем текстового процессора Word еще и электронные презентации Microsoft Power Point. Электронные презентации дают возможность учителю при минимальной подготовке и незначительных затратах времени подготовить наглядность к уроку. Уроки, составленные при помощи Power Point, зрелищны и эффективны в работе над информацией.

Таким образом, ИКТ развивает самостоятельность обучающихся, умение находить, отбирать и оформлять материал к уроку.

Уроки в кабинете, оснащенном мультимедийным оборудованием развивают умение учащихся работать с компьютером, самостоятельно решать учебные задачи. С помощью мультимедийного проекта демонстрируют слайды, созданные в программе Microsoft Power Point. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость.

Во время урока компьютер используется для активизации познавательной деятельности учащихся. Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень: современному ребенку (подростку) намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц.

При помощи ИКТ сегодня стало возможным проведение контроля знаний обучающихся. Использование нестандартных форм контроля знаний - один из способов формирования положительной мотивации к процессу учения и повышения качества обучения. Применение программы Main Test позволяет провести контроль знаний обучающихся в необычной форме с применением теста, который можно создать самому учителю.

Немаловажным преимуществом является немедленное после выполнения теста получение оценки каждым учеником, что, с одной стороны, исключает сомнения в объективности результатов у самих обучающихся, а, с другой стороны, существенно экономит время преподавателя на проверке контрольных работ.

В последние годы отмечается увеличение числа детей с тяжелыми нарушениями речи и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективного пути обучения данной категории детей. Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом.

У детей, имеющих нарушения речи различного уровня, выявляется недостаточное понимание и различение грамматических форм; затруднения, а иногда и невозможность связно, последовательно, логично передать содержание текста, недостаточность объема словаря, вербальные замены, при осложненном варианте общего недоразвития речи имеют место определенные сложности при автоматизации поставленных звуков. Поэтому на уроках географии с целью формирования лексико-грамматических категорий развития связной речи, формирования звукопроизношения использую компьютерные презентации.

Направления коррекционной работы с использованием ИКТ:

- Формирование и развитие связной монологической и диалогической речи посредством бесед, дискуссий, пересказов.

- Формирование зрительно-пространственных отношений при работе с географическими картами.

Для формирования мотивации к речевой деятельности считаю эффективным использование метода наглядного моделирования.

Преимущества использования ИКТ в работе для педагога:

- Составление отчетов и расписаний всех видов занятий в электронном виде сокращает работу с бумажными носителями информации.

- Позволяет составлять наглядно-дидактическое сопровождение к занятиям.

- Компьютер на занятиях не цель, не предмет, а средство, активизирующее коррекционную работу.

Преимущества использования ИКТ в работе педагога для ребенка:

- Повышает мотивацию ребенка к занятиям.

- Формирует у ребенка активную позицию субъекта обучения.

- Обучается некоторым элементарным действиям с компьютером.

Использование ИКТ в процессе обучения в коррекционной школе позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций - внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы.

Применение ИКТ в коррекционной работе позволяет сделать следующие выводы:

- Компьютер становится необходимым средством обучения детей с тяжелыми нарушениями речи.

- Использование ИКТ в большинстве случаев повышает мотивацию ребенка в самоконтроле собственной речи, способствует повышению речевой и познавательной активности.

- Появление компьютера, активное применение его в учебной деятельности значительно экономит силы учителя при подготовке к уроку, ведь многие задания можно заранее выполнить на компьютере и в нужный момент продемонстрировать их для выполнения ученикам. Ранее приходилось готовить их в качестве раздаточного или демонстрационного материала для каждого ученика в отдельности.

- Кроме того, благодаря высокой скорости обновления дидактического материала на экране, значительно экономится время на уроке и появляется возможность получить лучший результат.

Новизна содержания программы по географии состоит в переходе от усвоения основ наук к географической компетентности, которая представлена как триединое целое: географическое знание - географическое мышление - географическая деятельность.

Сегодня очень важно не то, как ребенок повторяет заученную информацию, а то, как он её находит, как умеет её использовать.

Преподавание географии в современных условиях также немислимо без применения компьютера. \_\_\_\_\_

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.

Основным источником познавательного интереса является процесс сосредоточенной, углубленной деятельности, направленной на решение познавательной задачи. Комплексное применение интерактивных и аудиовизуальных средств может стать средством организации такой деятельности.

Одним из способов повышения интереса к урокам географии, углубления знаний учеников по этому предмету является использование современных информационных технологий, в частности компьютерных, на различных стадиях учебного процесса. Являясь во многом интегрирующей дисциплиной, география в наибольшей степени приспособлена для использования информационных технологий.

Благодаря интерактивной доске, я использую на уроке электронные учебники по географии. Создавая флипчарты, получаю возможность на следующем уроке вновь вернуться к любым этапам урока, дополнить их или изменить. Переключением электронных маркеров можно добавлять дополнительную информацию, выделять ее с помощью джеб-пера и толщины линии. Создавая слайды, на интерактивной доске можно составлять диаграммы и таблицы, что часто применяется на уроках географии и пополняется по ходу урока ответами учащихся.

Таким образом, создавая флипчарты, учитель создает и конструирует модель собственного урока путем внедрения в урок разного типа флипчартов. Доска позволяет ускорить темп урока и вовлечь в него весь класс, что немало важно для каждого преподавателя.

В спецшколе-интернате №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи, где я работаю, особое место занимает направление на развитие речевой деятельности учащихся, коррекционно-педагогическая работа с детьми, развитие способности применять полученные навыки в разных видах деятельности.

Поэтому на каждом уроке организуется словарная (лексическая) работа, с целью толкования лексического значения новых слов и, соответственно, правописание и произношение.

Для улучшения запоминания терминов используется зрительная опора, где слово должно быть записано крупно, четко, с обозначением ударения, с разбивкой на слоги, если слово сложной слоговой структуры.

Таким образом, словарная работа каждого урока состоит из:

- Объяснения значения слова.
- Орфоэпии.
- Подборе словесных эквивалентов (синонимов).
- Активизации словарного запаса учащихся.

С помощью инструмента «прожектор» на интерактивной доске получаем возможность управлять вниманием учеников, решать не только образовательные, но и коррекционные задачи. Посредством электронных маркеров можно добавлять дополнительную информацию, проставлять например ударение.

При использовании ИКТ в своей деятельности выделила следующие направления:

- 1) Использование мультимедийных учебников для проведения уроков географии (разработано тематическое планирование с использованием ИКТ).
- 2) Использование программы PowerPoint для создания презентаций по отдельным темам урока (создание презентаций к урокам для объяснения новой темы, закрепления и проверки знаний).
- 3) Использование интерактивных наглядных пособий (для оптимизации работы учителя и учащихся на уроке).
- 4) Использование Интернет-ресурсов (справочников, энциклопедий и др. мультимедийных изданий в качестве дополнительных источников информации).

**Мультимедиа учебники.** В педагогической деятельности учитель так же использует электронные учебники по географии для 7,8,9,10 классов. Использование электронных учебных пособий позволяет повысить качество обучения, сделать его динамичным, решать несколько задач - наглядность, доступность, индивидуальность, контроль, самостоятельность.

Информация учебника, появляющаяся на экране, по необходимости сопровождается дополнительными объяснениями и примерами. А при закреплении пройденного материала часто предлагают учащимся работу с текстом электронного учебника, практикумы, интерактивные тесты. При этом используются групповые, индивидуальные и дифференцированные формы организации учебной деятельности. Так же применяется ИКТ при подготовке и проведении нетрадиционных форм урока.

**Презентации.** Это средство позволяет более наглядно и интересно проводить уроки по географии.

**Интерактивные электронные карты.** Широкие функциональные возможности электронных карт позволяют учителю использовать их на каждом уроке, реализовать деятельностный и практико-ориентированный подход к обучению, активизировать познавательную деятельность на уроке, применять разные формы и методы работы с географической картой. Школьники работают с изображением

на экране: выделяют, подчёркивают, обводят, рисуют, ведут запись. Всю проведённую в ходе урока работу можно сохранить в компьютере для последующего просмотра и анализа.

Использование программы MicrosoftOfficeWord, позволяет создавать **дидактические материалы**, разрабатывать тесты для проверки знаний учащихся, формировать учителю собственный образовательный ресурс. Статистические иллюстрации, анимации, интерактивы, видеофрагменты, тесты, тренажёры прекрасно расширяют возможности учителя и ученика, превращают традиционные уроки в интересные, содержательные и увлекательные занятия.

А так же для развития интереса к предмету, для расширения кругозора учеников, повышения их компьютерной грамотности учащимся предлагаются самостоятельные **творческие работы** - создание презентаций по выбранной учеником стране.

Таким образом, преподавание с помощью интерактивной доски имеет следующие преимущества в педагогической работе:

1. Материалы к уроку можно приготовить заранее - это обеспечит хороший темп занятий и сохранить время на обсуждение.
2. Можно создавать ссылки с одного файла на другую, например аудио-, видеофайлы или Интернет страницы.
3. К интерактивной доске можно подключить и другое аудио- или видеоборудование.
4. Материалы можно структурировать по страницам, что требует поэтапного логического подхода, и облегчает планирование.
5. После занятия файлы можно сохранить в школьной сети, чтобы ученики всегда имели к ним доступ.

1. *Государственная программа развития Программы образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года №1118).*

2. *Ахметшина Г.Х. Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе.*

3. *Лямзин Д.В. Использование ИКТ в учебном процессе //Материал из Letopisi.Ru - «Время вернуться домой».*

4. *Бабич И.Н. Новые образовательные технологии в век информации / Материалы XIV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». - Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик». 2003.-С. 68-70.*

5. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С. Полат. - М., 2000.*

6. *Кашицкий В.Ю. Использование образовательных технологий в учебном процессе. - Научно-практический журнал «Зав»>ч» - №3, 2005.*

7. *Киселев Г. М. Информационные технологий в образовании. - М.: «Дашков и К», 2012.*

#### Түйін

Мақалада сөйдеу кабинеттері өте нашар баларға арналған мектепте, географияны оқыту процесінде информация-лық-коммуникациялық технологияларды проектикалық тәжірбиесімен қолдану ерекшеліктері баяндалады.

#### Summary

The author of the article exposes possibilities of the use of informatively-computer technologies in the process of teaching of geography at school for children with heavy allolalias.



**ХАБАРЛАМА  
ХРОНИКА**



Омирбекова Кутжан Кудайбергеновна родилась 1942 г. в ауле Арбиген Павлодарской области. В 1963 году поступила в МГЛУ им. Ленина на дефектологический факультет.

Под руководством доктора психологических наук, заведующего лабораторией олигофренопедагогики В.Г. Петровой в 1985 г. защитила диссертацию в НИИ дефектологии АПН СССР.

Отсутствие исследований, посвященных особенностям речи детей казахов, вызвало необходимость проведения теоретических и экспериментальных исследований, что определяет комплексный характер всей проводимой ею научной работы, состоящей из научных статей теоретического характера, создания пробных учебных материалов, их апробация и наконец издания оригинальных учебников и пособий для учащихся специальных школ и вузов. Ею впервые в республике созданы оригинальные учебники (Әліппе, Қазақ тілі, Отантану и др.) и учебные программы по которым обучаются дети с интеллектуальной недостаточностью на родном языке, разработаны учебно-методические материалы на казахском языке для ВУЗа. В учебно-методическом комплексе по логопедии включающий учебник, учебные пособия и рабочие тетради, представлены способы коррекции звуков казахского языка, разработанные самим автором.

Многие публикации автора получили высокую оценку в практических учреждениях, так «Әліппе» признан книгой года 1992г.; учебник «Отантану» в 1996 году стал обладателем гранта фонда «Сорос»; «Дыбыс айтудың бұзылуы және түзету жолдары» - обладатель конкурса МОН РК 2006г.; учебник «Логопедия» обладатель конкурса Ассоциация ВУЗов Казахстана 2001 г.

Омирбекова К.К. 1989 по 2009 год заведовала кафедрой специальной педагогики КазНПУ имени Абая и после продолжает проводить большую работу по совершенствованию качества подготовки специалистов-дефектологов. Она являлась руководителем разработки государственных стандартов образования по специальности «Дефектология», членом специализированного Учебного совета по защите кандидатских диссертаций по специальностям 03.00.13 дефектология. 03.00.07 педагогическая психология. Под

*Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика», №1-2(32-33) 2013 г.*

руководством Омирбековой К.К. защищены 4 кандидатские диссертации, осуществляет руководство дипломными, магистерскими работами.

2002 г. она является ответственным редактором сборника Вестник КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика», который входит перечень официальных изданий МОН РК.

Омирбекова К.К. является автором более 140 научных трудов, в том числе 15 учебников для вспомогательных школ с казахским языком обучения, около 30 учебно-методических пособий, методических рекомендаций для студентов ВУЗа, типовых учебных программ и т.д.

За успехи в профессиональной деятельности Омирбекова К.К. имеет грамоты Министерства образования, медали «Ветеран труда», «Шапағат», «Ерен еңбегі үшін» награждена значком «Отличник просвещения» является член-корреспондентом Международной Академии наук педагогического образования (МАНПО).

Омирбекову К.К. можно характеризовать как видного специалиста, внесшего существенный вклад в становление и развитие национальной дефектологии в республике Казахстан.

Уважаемая К.К., от имени всего коллектива психолого-педагогического факультета, поздравляем с юби-леем, желаем Ваш крепкого здоровья, много радости, удачи семейного благополучия, творческих успехов.

*Декан психолого-педагогического факультета, доктор пед. наук,  
профессор Кенесбаев С.М.*

**АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ СВЕДЕНИЕ ОБ АВТОРАХ**

1. **Мовксебаева З.А.** - д.п.н., и.о. профессора кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
2. **Бектаева К.Б.** -к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
3. **Омирбекова К.К.** - к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
4. **Коржова Г.М.** -к.п.н., профессора кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая.
5. **Аугаева А.Н.** - к.психол.н., доцент кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
6. **Абаева Г.А.** - к.п.н., доцент, КазНПУ имени Абая.
7. **Оразаева Г.С.** - к.п.н., доцент кафедры специальная педагогика КазНПУ имени Абая.
8. **Байтурсынова А.А.** - к.п.н., ст.преподаватель кафедры специальной педагогики Каз НПУ имени Абая.
9. **Тулесбаева Г.Н.** - ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
10. **Ибатова Г.Б.** - ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
11. **Тыныбаева Л.М.** - ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
12. **Даурамбекова А.А.** - ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
13. **Рахимова М.М.** - магистр, преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
14. **Бутабаева Л.А.** - магистр кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
15. **Оналбаева А.** - магистрант, КазГосЖенПУ.
16. **Абдрахманов А.Э.** - к.психол.н. Казахская академия труда и социальных отношений.
17. **Абдрахманова Р.Б.** - доцент КазНПУ имени Абая.
18. **Манауова Е.Н.** - магистрант, КазГосЖенПУ.
19. **Агыбаева С.Е.** - магистр кафедры педагогики и психологии КазГ осЖенПУ.
20. **Жуматаева М.С.** - Студент 3 курса КазГ осЖенПУ.
21. **Азанова Л.Д.** - учитель, логопед. КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы.
22. **Гурьянова И.П.** - учитель, логопед, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы.
23. **Ахметова Г.** - магистрант 2 курса КазНПУ имени Абая.
24. **Байдосова Д.К.** - ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
25. **Денисова И.А.** - к.п.н., ст. преподаватель кафедры педагогики и инклюзивного образования РИПКСО, г. Алматы.
26. **Ахметова А.А.** - ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
27. **Жумабекова Э.Ж.** - Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих **детей** им. Н.Островского, учитель начальных классов, г. Алматы.
28. **Жунисканова З.Ж.** - Специальная школа-интернат№4 для слепых и слабовидящих детей им. Н.Островского, заместитель директора поучебно-воспитательной работе.
29. **Жумадилова Б.Н.** - учитель физики Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н.Островского, г. Алматы.
30. **Злоказова И.А.** - Директор КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи города Алматы.
31. **Ибрагимова К.К.** - Жетысуийский государственный университет имени И.Жансугурова, ст. преподаватель кафедры методики обучения и воспитания, г. Талдыкорган.
32. **Омиржанова Г.Б.** - заведующий психолого-педагогическим коррекционным кабинетом №1. г. Талдыкорган.
33. **Ибраимова Ә.Б.** - заведующий психолого-педагогическим коррекционным кабинетом №12. Алматинская область, Ескельдинский район.
34. **Искакова Е.** - ст. преподаватель кафедры иностранных языков КазНПУ имени Абая.
35. **Байсултанова С.Ш.** - ст. преподаватель кафедры иностранных языков КазНПУ имени Абая.
36. **Абырова Ш.Е.** - дефектолог, учитель специальной школы №7.
37. **Оразалиева М.А.** - к.п.н., доцент КазГосЖенПУ, учитель специальной школы №7.
38. **Кульназарова Г.Т.** - магистрант, КазГ осЖенПУ.
39. **Абдуразакова Э.Қ.** - студент 3 курса КазНПУ имени Абая.
40. **Калыбекова Н.К.** - студент 3 курса КазНПУ имени Абая.
41. **Мукажанова Э.Т.** - преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, КазГ осЖенПУ.
42. **Ниязова Г.** - магистрант, КазГ осЖенПУ.

43. **Мусина Ж.Е.** - учитель начальных классов специальной коррекционной школы-интернат №9 для детей с ТНР, г. Алматы.
44. **Нургалиева Б.Д.** - учитель начальных классов специальной коррекционной школы-интернат №9 для детей с ТНР, г. Алматы.
45. **Осипова А.Ю.** - учитель географии специальной коррекционной школы-интернат №9 для детей с ТНР, г. Алматы.
46. **Скакова Р.А.** - к.п.н., кафедры специальной и социальной педагогики, КазГосЖенПУ.
47. **Абишева М.Т.** - ст. преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, КазГосЖенПУ.
48. **Дербисалова Г.С.** - магистр дефектологии, ст. преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, КазГосЖенПУ.
49. **Ермагамбет А.Ы.** - ст. преп. кафедры специальной и социальной педагогики, КазГосЖенПУ.
50. **Щербина А.А.** - Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха г. Алматы, учитель начальных классов.
51. **Ахметова А.К.** - Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха г. Алматы, учитель начальных классов.
52. **Базылбекова Ж.О.** - Специальная (коррекционная) школа-интернат №1 для детей с нарушениями слуха г. Алматы, методист по РСВ.
53. **Бейсенова А.Б.** - магистрант 2 курса института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая.
54. **Жакупова Д.С.** - магистрант 1 курса института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая.
55. **Карменова А.С.** - Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха г. Алматы, педагог-психолог.
56. **Dr Izabella Kucharczyk** - Академия Специальной Педагогики, г. Варшава, Польша.
57. **Салмабаева Ж.М.** - РБОО «Балбулак», логопед.
58. **Чулембаева А.Б.** - магистрант КазГосЖенПУ.
59. **Шарабаева Н.В.** - Специальная (коррекционная) школа-интернат №9 для детей с тяжёлыми нарушениями речи, г. Алматы, учитель начальных классов, логопед.
60. **Шнетова А.У.** - Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н.Островского, учитель информатики, г. Алматы.
61. **Нурахметов Р.Б.** - Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей им. Н.Островского, директор школы, г. Алматы.

*Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы №1-2(32-33) 2013 ж.*

**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 түйіндемелері 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 құқығын өзінде қалдырады. Фактілердің дәлелдігі үшін жаршланып 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» ШЖҚРМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ17856000000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚАҚФ. Алматы қаласы БСК КСІВКЗКХ.  
Мақала мәтінін хабаршыға жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына электронды поштаға [kutzhan@rambler.ru](mailto:kutzhan@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 - 14, 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 «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 KСJBKZKX.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по электронной почте [kutzhana@rambler.ru](mailto:kutzhana@rambler.ru), [zhakanbaeva@bk.ru](mailto:zhakanbaeva@bk.ru). Телефон для справок: 8(7272)91-91-82 (деканат).