



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы Серия «Специальная педагогика»
№4(35), 2013



Алматы

Абай атындағы Қазак ұлттык педагогикалык университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№4(35), 2013

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

Бас редактор
т.к., проф., Холышралыц педагогикалык
гылт академиясының корр. мүшесі Қ.Қ.
ӨМІРБЕКОВА

Редакция алқасы: п.ғ.д., проф. В.В.
Воронкова
(Ресей), проф. Е.М. Кулеша (Польша),
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, псгаол.ғ.д.,
проф. Ж.И. Намазбаева, п.ғ.д., проф. м.а.
З.А. Мовкебаева, п.ғ.к., доцент Г.С.
Оразаева, п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
психол.ғ.к., доцент А.Н. Аутаева,
психол.ғ.к. Т.М. Шалгинбаев, ага
оқытушы Ә.Ә. Даурамбекова (жауапты
хатшы)

О Абай атындағы Қазак ұлттык
педагогикалык университеті, 2013

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

Басуға 29.01.2014 қол қойылды. Пішімі 60x84
1/8. Көлемі 14,5 е.б.т. Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 14.

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

Абай атындағы Қазак ұлттык
педагогикалык университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м у н ы С о д е р ж а н и е

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

Бектаева К.Б., Косаева А.А. Особенности овладения орфографическими навыками младшими школьниками с нерезко выраженным общим недоразвитием речи	4
Ewa Maria Kulesza. Positive assessment of cognitive development in preschool children with intellectual disability.....	6
Оразымбетова Л.Д. Особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	13
Өмірбекова Қ.Қ., Әуесбек Ұ.Д. Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің жағдайы.....	16
Тулбиева Г.Н. Сөйлеу тілі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті біліктіліктерінің ерекшеліктері	19
Нурсейтова Ж.Ж. Церебральді сал ауруына шалдыққан балалардың бейнелеу әрекетінің ерекшеліктері	23

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дербисалова Г.С. Анализ готовности педагогов и родителей учащихся общеобразовательной школы к принятию идей инклюзивного образования	28
Даурамбекова А.А., Кошжанова Г.А. Жоғары кәсіптік мамандарды даярлауда өзіндік жұмыстың маңыздылығы	33
Асқарқызы А. Қарым-қатынас мәселесінің педагогика-психология ғылымында зерттеліну жағдайы	37
Нурсалимова Ә.А. Педагогикалык жоғарғы оқу орындарындағы студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру мәселесі	40
Смайыл С. Болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілік қасиеттерін дамыту.....	43
Жетписбаева Б.А. Алгоритмизация технологического процесса социально-педагогической деятельности.....	45
Аутаева А.Н., Бекбаева З.Н. Инклюзивті білім беру: мүмкіндігі шектеулі балаларға инновациялық жүйе бойынша білім беру	48
Коржова Г.М. Использование акмеологических методов в образовании.....	51
Баймуратова А.Т. Учебно-методическое обеспечение как условие реализации госстандарта образования в коррекционных школах..	53

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

Денисова И.А. Особенности применения компьютерных программ в логопедической работе по предупреждению нарушений письма 56 Махмутова А.Г. Эйдетика тәсілдері арқылы танымдық процестерді дамыту	59
Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам білік, дағдыларын қалыптастыру жолдары.....	63

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика», №4(35), 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),
проф. Е.М. Кулеша (Польша), *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, *д.п.н., доцент* Г.С. Оразаева, *д.п.н., доцент* Г.А. Абаева, *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 29.01.2014. Формат 60x84 1/8.

Объем 14,5 уч.-издл.

Тираж 300 экз. Заказ 14.

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

Издательство «Аулагат» Казахского национального педагогического университета имени Абая

Сайлаубаев Ж.З. Зияты заіқымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамытуда үйірме жұмыстарын ұйымдастырудың

тиімділігі	68
Өмірбекова Қ.Қ. СТЖД (II деңгей) балалардың сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағын қалыптастыру.....	71
Даурамбекова А.А. Ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында тілдік материалдарды меңгерудің практикалық бағыттары	76
Кошжанова Г.А. Көмекші мектептің қол еңбегі сабағында көрнекіліктердің қолданудың тиімділігі	79
Аутаева А.Н., Бекбаева З.Н. Әлеуметтік шедеГОВққадағы «әлеуметтік» және «педагогикалық технология >	81

ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Тукебаева С.А., Алпысбекова А.С. Сенім телефон әлеуметтік-психологиялық жұмыс істеу срескшг...;	Л-ЛІ	55
Абдуллаева Г.О. Деятельность психолога по сохранещ;-г психологического здоровья участников педагогического процесса	SS	55
Джаксынқаева Ж.Т. Жалғызбасты адамдардың гендрлік мәселелеріндегі адамгершілік тәрбиенің ерекшеліктері		91
Лимашева Л.А. Мазасызданудың пайда болу себептері және мектеп жасына дейінгі балаларда оның көріну ерекшеліктері...		94
Кудушева Н.А. Жасөспірім кезеңіндегі акцентуациялық мінез ерекшеліктері және суицидтік жүріс-тұрыспен байланысы		96
Тойымбаева Д. Педагогикалық қарым-қатынасты теориялық тұрғыда талдаудың кейбір мәселелері.....		101
Абишева М.Т. Девиантное поведение как социально-педагогическая проблема		104

ЖҰМЫС ТӘЖІРИБЕСІНЕН
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Чуримбаева А.А. Көздері нашар көретін балалармен логопедиялық жұмысты ұйымдастыру	109
Шохамбекова А. Организация логопедической работы в условиях реабилитационно го центра.....	111

ХАБАРЛАМА
ХРОНИКА

ҚР ДЕФЕКТОЛОГИЯНЫҢ ДАМУ ТАРИХЫ
ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТОЛОГИИ В РК

Коржова Г.М. Первый факультет, первый выпуск КазНПУ имени Абая, четвертый выпуск.....	114
---	-----

Авторлар туралы мәлімет. Сведения об авторах	115
--	-----

Казахстан Республикасы Білім ЖЗНС ғылым министрлінің Білім және ғылым саласындағы оақылау 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- ныш теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің ма- мандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

- Дамуында ауытқуы бар балаларды зерттеу;
- Мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу;
- Мүмкіншілігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс ұйымдастыру;
- Балалармен психокоррекциялық жұмыс ұйымдастыру;
- Арнайы мектепте оқу үрдісін жоспарлау 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.

Сборник включает статьи практических работников специальных, общеобразовательных организации образования, преподавателей и высших учебных заведений, магистрантов, Республики Казахстан, России.

В рамках рубрики рассматриваются такие важные аспекты как:

- Изучение детей с разными отклонениями в развитии;
- Вопросы *образования и воспитания* детей детей с ОВ;
- Работа с родителями детей с ограниченными возможностями;
- Организация психокоррекционной работы с детьми;
- Планирование процесса образования в специальной школе и др.

Уважаемые коллеги, читатели!

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

С уважением главный редактор: к.п.н., профессор Омирбекова К.К.

МҮМКІНДІГІШЕКТЕУЛІБАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К.Б. Бектаева - к.п.н., профессор КазНПУ имени Абая,
А.А. Косаева - магистрант КазГосЖенПУ

Особенности овладения орфографическими навыками младшими школьниками с нерезко выраженным общим недоразвитием речи рассматривались в трудах многих авторов (Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, М.С. Грушевой, И.К. Колпаковской, А.В. Ястребовой и др.). Все они отмечают, что в младшем школьном возрасте речь ребенка с нерезко выраженным общим недоразвитием речи отличается бедностью словаря, неточностью значения слов.

В исследованиях подчеркивается, что при нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование компонентов языка. Это нарушение впервые установила и определила как общее недоразвитие речи Р.Е. Левина.

У детей, страдающих общим недоразвитием речи часто наблюдается нарушение фонематического слуха и грамматического строя, бедный словарный запас. Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени, поэтому выделяют 3 уровня речевого развития.

У учащихся с третьим уровнем развития отмечается нерезко выраженное общее недоразвитие речи, они вступают в контакт с окружающими, лишь в присутствии родителей (учителей), вносящих соответствующие пояснения, свободное общение затруднено.

У них встречается развернутая фразовая речь с элементами фонетико - фонематического и лексикограмматического недоразвития. Этот уровень характеризуется незначительными нарушениями в формировании всех компонентов языковой системы, которые выявляются в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Нерезко выраженное общее недоразвитие речи определяется Т.Б. Филичевой как "своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словоизменения, словообразования, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем".

Своеобразие речи у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, по данным исследований Т.Б. Филичевой, проявляется в наиболее сложных формах речевой деятельности и заключается в следующем. В беседе, при рассказе по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляется нарушение логической последовательности, "застревание" на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств. В речи детей с нерезко выраженным онр встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звукозаполняемости. Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков, и только в единичных случаях - пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще - перестановки звуков, реже слогов; незначительный процент - персеверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанной речи. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц (*пингвин, страус*), растений (*кактус, вьюн*), людей разных профессий (*фотограф, телефонистка, библиотекарь*), частей тела (*подбородок, веки, ступня*). При ответах смешиваются родовые и видовые понятия (ворона, гусь - птичка, деревья - елочки, лес - березки). _____; 4 _____

При обозначении действий и признаков предметов некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями приблизительного значения: *овальный - круглый; переписал - писал*. Характер лексических ошибок проявляется в замене слов, близких по ситуации {*дядя красит щеткой забор* - вместо «дядя красит кистью забор; *кошка катает мяч* - вместо «клубок»), в смешении признаков (*высокий забор - длинный, смелый мальчик - быстрый*), дедушка *старый - взрослый*). Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, дети испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении лиц мужского и женского рода; одни дети называют одинаково их {*летчик* - вместо «летчица»), другие предлагают свою форму словообразования, не свойственную русскому языку {*лечика* - вместо «летчица», *развеска* - разведчица, *дрессир* - дрессировщица, *кладовка* - кладовщица, *барабанче-ская* - барабанщица).

Образование слов с помощью увеличительных суффиксов также вызывает значительные затруднения: дети или повторяют названное логопедом слово (*сапог - большущий сапог*), или называют произвольную форму (*н 'оцища, ног Ытища* - вместо «ножища», *сапогина* - сапожище, *кул 'ащица* - кулачище).

Стойкими остаются ошибки при употреблении:

1. уменьшительно-ласкательных существительных {*пальтовка* - пальтишко; *платенка* - платьице; *скворчик, скворечник* - скворушка; *ременчик* - ремешок и т.д.);
2. существительных с суффиксами единичности {*горошка, гороховка* - горошинка; *пуховка, пушка* - пушинка; *изюм, изюмка* - изюминка; *песок, песочка, песочница* - песчинка и т.д.);
3. прилагательных, образованных от существительных с различными значениями соотнесенности {*пухой* - пуховой; *клюк 'овый* - клюквенный; *с 'осный* - сосновый);
4. прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально-волевое и физическое состояние объектов {*хвастовый* - хвастливый; *улыбкиный* - улыбчивый);
5. притяжательных прилагательных {*волкин* - волчий; *лисовый* - лисий).

На фоне пользования многими сложными словами, которые часто встречаются в речевой практике (листопад, снегопад, самолет, вертолет и т.д.), отмечаются стойкие трудности в образовании малознакомых сложных слов (вместо *книголюб - книжник*, *ледокол - легопад, леготник, далекол*; *пчеловод - пчелы, пчельник, пчеловик*; *сталевар - сталь, столица*).

Также у учащихся с нерезко выраженным общим недоразвитием речи встречаются следующие нарушения речевой системы:

1. дефектное произношение 2-5 звуков, распространяющиеся на одну-две группы оппозиционных звуков. У некоторых детей, прошедших дошкольное коррекционное обучение, произношение звуков может быть в пределах нормы или недостаточно внятным ("смазанным").
2. недостаточная сформированность фонематических процессов, вследствие этого у детей данной категории наблюдается:
 - а) недостаточная сформированность предпосылок к спонтанному развитию навыков анализа и синтеза звукового состава слова;
 - б) недостаточная сформированность предпосылок к успешному овладению грамотой;
 - в) трудности овладения письмом и чтением.
 - г) лексический запас ограничен рамками обиходно-бытовой тематики, качественно неполноценен (ошибки в употреблении слов; смешение по смыслу и по свойству).
 - д) грамматический строй недостаточно сформирован, вследствие этого у детей данной категории встречаются:
 - недостаточное понимание учебных заданий, указаний, инструкций учителя;
 - трудности овладения учебными понятиями, терминами;
 - трудности формирования и формулирования собственных мыслей в процессе учебной работы;
 - недостаточное развитие связной речи.

Таким образом ученики с нерезко выраженным общим недоразвитием речи испытывают стойкие трудности при овладении орфографическими навыками вследствие недостаточной сформированности речевой функции и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью.

- 1 *Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. Левина Р.Е - М., 1961.*
- 2 *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина - М., 2007.*
- 3 *Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 1999.*
- 4 *Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения (практическое пособие) /Л.Г. Кобзарева, М.П. Резунова, Н.Г. Юшина - Воронеж, 2001.,*
- 5 *Логопедия. ОмирбековаКК. - Алматы, 2011.*

Түйін

Осы мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының орфографиялық дағдыларының ерекшеліктері қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются особенности орфографических навыков учащихся в младшем школьном возрасте с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Summary

This paper describes the features mastering spelling skills in primary school children with mild pronounced general speech underdevelopment.

POSITIVE ASSESSMENT OF COGNITIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Ewa Maria Kulesza - PhD., professor of the Academy of Special Education

The paper presents an assessment of cognitive development based on L.S. Vygotsky, R. Case and A. Bandura concepts. Each of these theories suggests that a social factor is important in child's development. Vygotsky's concept of "proximal zone of development" defines a level of task difficulty and teacher engagement in process of solving a problem. Case's theory indicates situations in which cognitive change gets. In addition, Bandura's theory describes process of instructing, behaviour of diagnostician presents is an exemplar for imitating. The fundamental role in the assessment plays Vygotskian idea of proximal development zone. The model of assessment has been positively verified on population of 150 Polish pre-school children with successful development and children with mild and moderate degree of intellectual disability. Empirical data show the validity and effectiveness of the solutions used in the diagnostic model.

Keywords: positive assessment, cognitive development, intellectual disability, current, proximal and distant zone of development.

Exploration of internal human resources, as well as favorable external factors is part of a trend of Seligman positive psychology (2002), which is defined as the science of happiness, health, strength and virtues of man, from which it draws Polish contemporary psychology and special education (Czapinski 2004, Kulesza 2006). Sign of the times is to see that a person with intellectual disability is a sentient person, who has the right to be happy.

For many years researchers have focused on the negative aspects associated with intellectual disability, on a description of the specific needs of people with disabilities and difficulties experienced by them. Less attention was paid to the possibilities of overcoming these difficulties. Therefore, the area of limitations, has been better recognized. Diagnosis, which provides assistance strategy, can be used to overcome these limitations. Such diagnosis is particularly valuable for the teacher, as it allows to reveal student's strengths and therefore we can talk about a positive diagnosis (Obuchowska 2002).

The idea of learning by gathering experiences during an activity shared with a more experienced partner is particularly important in special education. Among the leading and most intensely explored concepts is L.S. Vygotsky's theory of the "zone of proximal development", which was developed in the twenties of the 20th century, and this theory inspires psychologists and teachers of the 21st century. L.S. Vygotsky (2004) claimed that instruction should anticipate development; therefore, the teacher's task is to give the student such problems that require his/her proximal development potential to be activated to be solved. Effectiveness of such approach is confirmed in foreign and Polish research. This theory is a very good basis of developing diagnosis for children with developmental disorders.

Over several decades this concept was used in the Soviet Union/Russia to select preschool-aged children with intellectual disabilities for special education settings (Venger, Vygotskaya & Leongard 1972). It was also applied in the seventies in diagnosis differentiating between "children unable to learn", e.g. because of hindered development, and children with intellectual disabilities (Yegorova 1973). According to T.V. Yegorova (1973), with the same initial level of cognitive abilities, these children differ significantly in terms of their ability to use the adult's instructions.

The replication research on American students with low (70), average (100) and high (over 122) IQ scores conducted by I. Brown (1979), A.L. Brown and R.A. Ferrara (1979) shows a lower relationship between learning ability and the intelligence quotient. The authors distinguish the following profiles: 1. slow learners, narrow transfer, low IQ (slow), 2. fast learners, wide transfer, high IQ (fast), 3. fast learners, narrow

transferrers (context-bound), 4. slow learners, wide transferrers (reflective), and 5. fast learners, wide transferrers, low IQ (high scores). Based on the zone of proximal development concept (ZPD), a number of profiles were developed that showed great diversity both among high-IQ students, and low-IQ students. But in the case of two thirds of the subjects, the intelligence quotient turned out to be a good predictor of their learning speed.

The test-teach-test procedure which assess the learning speed of children and adolescents with poor achievements refers to the proximal development zone. According to the research conducted by M.Budoff (1974) and M.Feuerstein (1980), learning potential is a good predictor of adaptation to school requirements and of ability to take up and keep a job in adolescence. This research revealed characteristics of “retarded performers” (M.Feuerstein’s term used in reference to low-IQ people).

Based on the Russian psychologist’s ideas, M.Feuerstein developed an “instrumental enrichment program” for Israeli adolescents. Learning is there mediated by interactions with adults who direct activities connected with problem-solving. This program turned out to be successful and was implemented in the USA (after Brown & Ferrara 1994).

In Poland, the idea of development zones was used in diagnosis of mathematical capacities in students with mild intellectual disabilities. H.Siwiek and B.Kuras (1989) distinguished and described the following teaching stages: first a model solution is demonstrated (the student imitates the teacher directly), then the student independently distinguishes a rule to be used in the next task. And E.Gruszczuk-Kolczynska, E.Moroz, H.Lysek and M.Wojnowska (1987) developed a diagnostic method for mathematical activity of children with normal development in lower grades of elementary school which took into consideration the stages of support when the student could not manage a problem.

Thus the strategy of providing students with cues, or scaffolding, was used by M.Budoff (1974), L.A. Venger, G.L. Vygotskaya and G.L. Leongard (1978), M.Feuerstein (1980), J.S. Bruner, G.Ross and D.J. Wood (1986), A. L. Brown and R.A. Ferrara (1994), FLSiwiek and B.Kuras (1989) and others. However, most of these researchers’ suggestions are not entirely satisfactory as either they do not have standardized procedures for providing support, or clear qualitative/quantitative criteria. What is more, the analysis of existing scales and tests which assess the achievement of children with successful development and children with developmental disorders shows lack of sensitive tools that measure not only present achievements but also proximate potential of preschool-aged children with developmental delays. That is why it was found worthy to develop a model of assessment which will fill in this gap.

Theoretical model of positive assessment

The model of the child cognitive development assessment was developed on the basis of three concepts: L.S. Vygotsky's sociocultural theory (1971), A.Bandura's theory of social learning (1977), and R.Case's theory of cognitive change (1985). What these concepts have in common is the recognition of the importance of social environment for child development According to sociocultural theory, child-adult interactions are fundamental for child's development Cognitive change theory, in turn, regards social interactions as one of the sources for a child to gather experiences. And in social learning theory, the focus is on the person whose behaviors a child is to reproduce. The model of cognitive development assessment is composed of three links, each of which is justified in one of the above theories (Fig. 1).

Fig. 1

However, fundamental for the entire construct is L.S. Vygotsky's concept of the "Proximal Development Zone" (PDZ), which distinguishes two main areas: actual and proximal development. Their borders are defined by tasks of different difficulty. The Current Development Zone (CDZ) includes the problems which a child is able to solve independently, they reflect the level of development of a child's mental functions that has been established as a result of certain already completed developmental cycles. This psychologist maintained that the assessment of the actual developmental level does not give a complete picture of a child's abilities. In his opinion, it is necessary to determine the Proximal Development Zone (PDZ), i.e. the problems which a student cannot solve independently, but which he/she is able to solve under guidance or with help from others. "By using this method we can take account of not only the cycles and maturation processes that have already been completed but also those processes that are currently in a state of formation, that are just beginning to mature and develop" (Vygotsky 1971, p. 542). L.S. Vygotsky's theoretical construction of developmental zones can be expanded by the Distal Development Zone (DDZ) as this area includes the tasks given by the teacher which are too difficult for a child. In accordance with the defined borders of the developmental zones, the model of educational assessment provides for giving dosed support in case of difficulties. In most tasks, support will be graded in two successive stages:

- the assessor carries out a given task using a method which is proximal to the child, by trial and error most frequently, and

- the assessor and the child carry out the task together, using a method which is proximal to the child, the assessor uses verbal prompts and provides hand-over-hand assistance - if it is necessary and if the child allows him/her to do that.

Thus, such diagnosis includes components of controlled, strictly dosed instruction. We can then follow the process of a child's learning depending on the type and amount of support given. In his turn, R. Case (1985) claims that support in solving problems increases reciprocal regulation of child/adult interactions.

The sources and situations which promote learning are well described in R. Case's cognitive change theory. They correspond to L.S. Vygotsky's developmental zones. The tasks which an individual performs independently, in the course of his/her own activity, i.e. while he/she is solving problems and exploring independently, delimit the borders of his/her actual capabilities. And the tasks performed with the assistance of another person delimit the capacity of proximal capabilities. They show a store of social experiences gathered as a result of interaction and imitation. Changes in behavior during the performance of a task depend on the interrelation between cognitive development (cognitive abilities) and learning processes.

Diagnosis will be based on the use of learning by observation and imitation of the teacher's behaviors, who will be - in accordance with A. Bandura's terminology (1977) - hereinafter referred to as a "model." According to social learning theory, it is this "model" - a person whose behavior is to be reproduced - that is a fundamental link in the whole social learning process.

Methodology

The research aims to determine current and potential cognitive development of Polish children with successful development and with intellectual disability.

Group under study consists from 150 Polish children, including 75 kids with intellectual disability, including mild - 47 with mental age from 36 to 71 months, and moderate - 28 with mental age of 36 to 71 months, and 75 kids characterized with standard development with mental age from 36 to 83 months. Well developing children were paired with intellectually disabled children with at the same mental age.²

There was used as method a diagnostic experiment and test technique. A tool - Set of Cognitive Tasks - was developed by the author. A validation of the set based on the population of Polish children. The results of the psychometric analysis of the tool were published by E.M. Kulesza (2004).

The set of cognitive tasks has 11 batteries (parts). Each battery tests abilities which, as developmental psychology findings prove are an achievement characteristic of preschool age.

The batteries in the set measure:

1. Basic ability to perceive shapes and colors:
 - A. Ability to perceive the correspondence between the shapes of geometric figures, to understand "the same" concept, to perceive the correspondence between the shape of the base of a solid figure and the shape of a hole,
 - B. Ability to perceive colors and to identify them by choosing objects in corresponding colors, ability to understand "the same" concept;
2. Ability to match a color name to a colored object (passive and active knowledge);
3. Ability to perceive the size of objects and to order them from the largest to the smallest one, visual-motor coordination;
4. Ability to synthesize parts (spatial elements) into a whole, ability to combine elements;
5. Ability to perceive an object as a larger one and as a smaller one at the same time in a row of objects arranged from the smallest to the largest (if $A > B$ and $B > C$, $C < A$);
6. Perception of objects in pictures:
 - A. Ability to identify objects, "the same" concept,
 - B. Ability to synthesize pieces into an object;
7. Ability to perceive spatial relationships between figures of different shapes, spatial imagination;
8. Ability to classify objects nonverbally, ability to generalize, ability to perceive pictures grouped in sets as similar and different at the same time;
9. Ability to perceive a specific number of objects, amount/number correspondence;
10. Ability to perform addition and subtraction operations;
11. Ability to perceive relationships and to understand cause-effect relationships between elements.

All tasks were scored using a 0-4 scale, taking into consideration the utilized method for solving the task and the magnitude of help provided. The detailed scoring guidelines were as follows:

² *Research on this population undertaken by E.M. Kulesza was also presented in a series of articles published in the Special School journal in 2011 (numbers 1, 2, 3, 4, 5) and in 2012 (number 1).* _____ 8 _____

Current Development Zone:

4 points - solution using the most effective and economical method (a less time-consuming method)

3 points - solution using a more time-consuming method

Proximal Development Zone:

2 points (lower area) - 1st stage of support: solution after adult's demonstration of a method most adapted to the child

1 point (upper area) - 2nd stage of support: solution after previous joint solution with an adult

Distant Development Zone:

0 points - task not solved despite provided help

Results

All children were interesting in the diagnostic material and seemed especially fascinated with "the Russian doll". The intellectually disable pre-schoolers liked to play with the doll very much, they dismantled and pieced the toy many times and don't like to give it back.

When the child doesn't solve a task, the teacher present the effective solution, adapted to the child's developmental level. The examined group composed of keen observers. Some of intellectually disable children simply copied the teacher's movements without understanding the purpose. However, many of them imitated the presented strategies and solved the tasks.

The children have also exhibited readiness to enter into interactions and were sensitive to the judgment of the teacher. For example, while solving tasks, the children frequently looked at the teacher, presented him with the effect of their efforts (e.g. assembled toy) and awaited acknowledgement and praise.

A definite strength of children with mild and moderate intellectual disability is their communicational sensitivity and well developed imitational mechanism. Those two serve as pillars on which the model of assessment is based.

Table 1 contains the results of 47 children with typical development and 47 children with mild intellectual disability. Well developing children were paired with intellectually disabled children with at the same mental age and then their results were compared. The results of 28 children with typical development and 28 children with moderate intellectual disability provided in the Table 2. It was used the same strategy: well developing children were paired with intellectually disabled children with at the same mental age and then compared.

Table 1 and Table 2

Current cognitive achievements of children with typical development are higher than their disabled peers in each age group (Table 1 and Table 2). According the data children with typical development solve independently 74.2% of tasks while children with mild intellectual disability 20%. Pre-schoolers with moderate disability show better results: they solve 26.6% of tasks and their peers with successful development 82.2% of tasks (Fig. 3).

Let's analyse the results obtained via a positive diagnosis which foresees providing controlled help in tasks that prove difficult. The picture is a quite different when we look at the zone of proximal development. The kids with mild and moderate disability gained significantly better results in all age group. The analysis has shown that the proximal development zone for the typically developing children contained 25,8% (Fig. 2) and 17.8% (Fig. 3) of all solved tasks.

Fig. 2 and Fig. 3

It is very positive that the disabled children, when helped, were able to pass most tests designed for their development groups: 73.5% of tasks in case of mild disability (Fig. 2) and 66.1% of tasks in case of children with moderate disability (Fig. 3). However some of the tasks were too difficult for them: 6.5% of tasks - for the mild disabled (Fig. 2) and 7.3% of tasks - for the moderate disabled (Fig. 3). Children with typical development solve independently or with the help all the tasks (Fig. 2 and Fig. 3). The effectiveness factor for children with mild and moderate disabilities was similar - about 50%. The effectiveness of hints given to pre-schoolers of the normative group was in the vicinity of 90%.

Discussion

The study group characterized a good observational and imitative skills. S.I. Davydova (1975) and N.D. Sokolova (1973) confirmed that intellectual disable pre-schoolers are able to purposely imitate an adult. All children, including those with intellectual disability, showed a high sensitivity of communication. Readiness for communication in mild intellectually disabled children aged 5-8 has previously been observed by E.Glod (after: Koscielska 1998). Observations by K.Kulikowska (1971) and H.Olechnowicz (1988) indicate that even individuals affected by moderate or severe intellectual disability are able to effectively communicate and cooperate, which is manifested in their preference for a joint play with the adult.

Two effects are worth mentioning: first, children with moderate intellectual disability learned as quick as their

mild disabled peers and second, the disabled were sensitive to the teaching method utilized by the teacher. They effectively used every second hint, while the children with typical development had used every prompt. The results are consistent with the findings A.L. Brown and R.A. Ferrara (1994), and T.V. Yegorova (1973) who have found positive correlation between learning ability and the intelligence quotient. However, the study by E.M. Kulesza (2006) has shown that procedure task-help-task reveals comparable, in some areas, cognitive achievements of disabled children to children with typical development.

Summary of results

The assessment using the task-support-task procedure revealed the following:

- communication sensitivity of children with intellectual disabilities in a task situation: a well-developed need to be in the field of attention, a need to have one's actions assessed and a need to cooperate;
- ability to imitate the ways to solve a task demonstrated by the adult;
- educational sensitivity: every second prompt was effectively used by children with intellectual disabilities;
- large development potential of children with intellectual disabilities; majority of tasks were done in the zone of proximal development.

In a standard test utilizing the pass-fail assessment, the children with intellectual disabilities would be graded extremely bad. Due to the system of guiding hints the results of the groups have improved significantly. The experimental results bear witness to a high level of cognitive potential in children with intellectual disabilities in relation to their proximal development zone.

The theoretical model and based on the model diagnostic procedure do not remove differences resulting from intellectual disability, but move the focus from the limitations on the strengths and development potential of children.

- 1 Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, - NJ: Prentice Hall.
- 2 Brown, A.L., Ferrara, K.A. (1994). *Poznanwanie stref najblizszego rozwoju*. In: A. Brzezinska, G. Lutomski (ed.), *Dziecko w swiecie ludzi i przedmiotow*. - Poznan: Wyd. Zysk i S-ka.
- 3 Brown, I. (1979). *Language aquisition: Linguistic structure and rule-governed behavior*. (In:) *The functions of language and cognition*. G.J. Whitehurst i B.J. Zimmerman (ed.). - New York: Academic Press.
- 4 Bruner, J.S., Ross, G., Wood, D.J. (1986). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.
- 5 Budoff, M. (1974). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. Final report, Project 312312, OEC-00-8-080506-4597, Department of Health, Education, & Welfare (USA). December.
- 6 Case, R. (1985). *Intellectual development*. - New York: Academic Press.
- 7 Czapiński, J. (ed.). (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczesciu, zdrowiu, sile i cnotach czlowieka*. — Warsaw: PWN.
- 8 Davydova S.I. (1975). *Rol deystviy po podrazaniiu, obrazcu i slovesnoy instrukcy v obuchenii umstvenno otstatykh doshkolnikov*. Avtoref. Dyssert, - Moscow.
- 9 Feuerstein, R (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. - Baltimore: University Park Press.
- 10 Gruszczyk- Kolczynska, E., Moroz, H., Lysek, J., Wojnowska I. (1987). *Diagnoza dzialalnosci matematycznej uczniow klas poczatkowych*. - Warszawa: Radia i TV.
- 11 Kulesza, E.M. (2004). *Rozwoj poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym uposludzeniem umyslowym: diagnoza i wspomaganie*. *Studia empiryczne*. - Warsaw: Wyd. APS.
- 12 Kulesza, E.M. (2006). *Potencjal rozwojowy dzieci z uposludzeniem umyslowym w stopniu lekkim i umiarkowanym*. *Czlowiek. Niepelnosprawnosci. Spoleczenstwo*, 1 (3), -p. 79-95.
- 13 Kulesza, E.M. (2011). *Diagnoza potencjalu poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym - model teoretyczny oraz weryfikacja narzedzia (Czesc I)*. *Szkola Specjalna*, 1. (15-31).
- 14 Kulikowska, K. (1971). *Zabawy nasladowcze dzieci uposludzonych umyslowo*. *Materiały Informacyjno-Dydaktyczne TPD*, - Warsaw: TPD.
- 15 Obuchowska, I. (2002). *Osoby niepelnosprawne: diagnoza dla rozwoju*. In: D.Lotz, K.Walenty, W.Zeidler (ed), *Diagnoza dla osob niepelnosprawnych*. - Szczecin: „ KWADRA ”.
- 16 Olechnowicz, H. (1988). *Warunki sprzyjajace rozwojowi osobowosci spolecznej dzieci uposludzonych*. In: J.Kostrzewski (ed), *Zzagadniehpsychologii dziecka uposludzonego umyslowo*. - Warsaw: WSPS.
- 17 Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. - New York: Free Press.
- 18 Siwek, H, Kuras, B. (1989). *Diagnozowanie mozliwosci matematycznych dziecka uposludzonego umyslowo w stopniu lekkim*. In: *Problemy diagnozy pedagogicznej przy zaburzeniach zdolnosci matematycznych. Cz. II*. - Warsaw: Centralny Osrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.
- 19 Sokolova, N.D. (1973). *Osobiennosti rukovodstva igroy umstvenno otstatykh detey doshkolnogo vozrasta*. Avtoref. Dyssert., - Moscow.
- 20 Venger, AA., Vygotskaya, G.L, Leongard, EJ. (1972). *Otbor detey w spetsyalnye doshkolnye uchrezhdeniya*. - Moscow: Prosveshchene.

- 21 Vygotski, L.S. (1971). Wybranepracepsychologiczne. - Warszawa: PWN.
 22 Vygotski, L.S. (2004). Psychologia rozwitia rebionka. - Moskva: EKSMO.
 23 Yegorowa, T.W. (1973). Osobennosti pamiaty i myshlenia opazdyvayushchih v razvütii uchenikov. - Moscow: Izd. Moscov University.

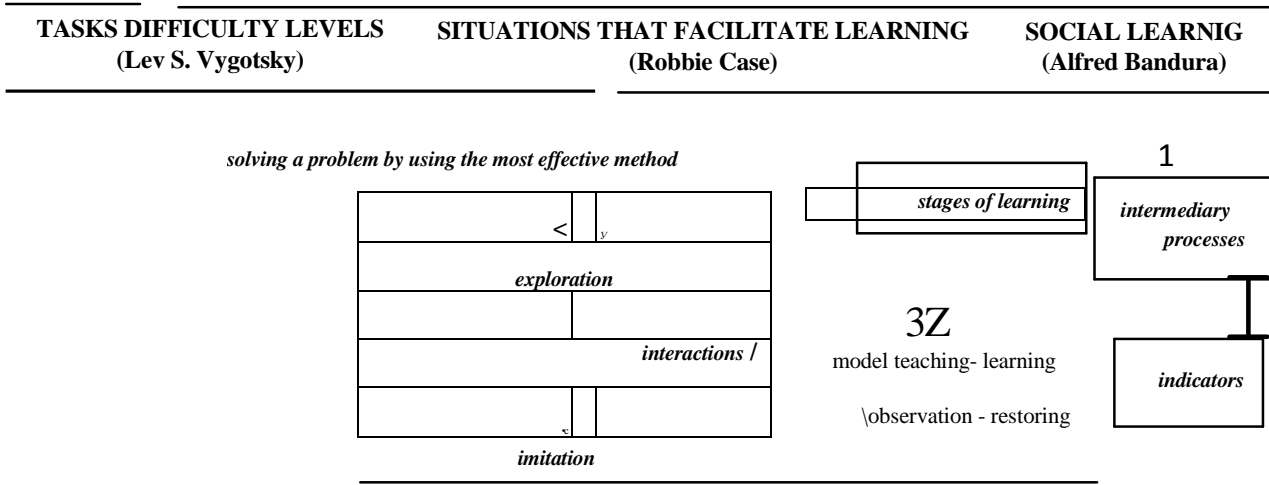
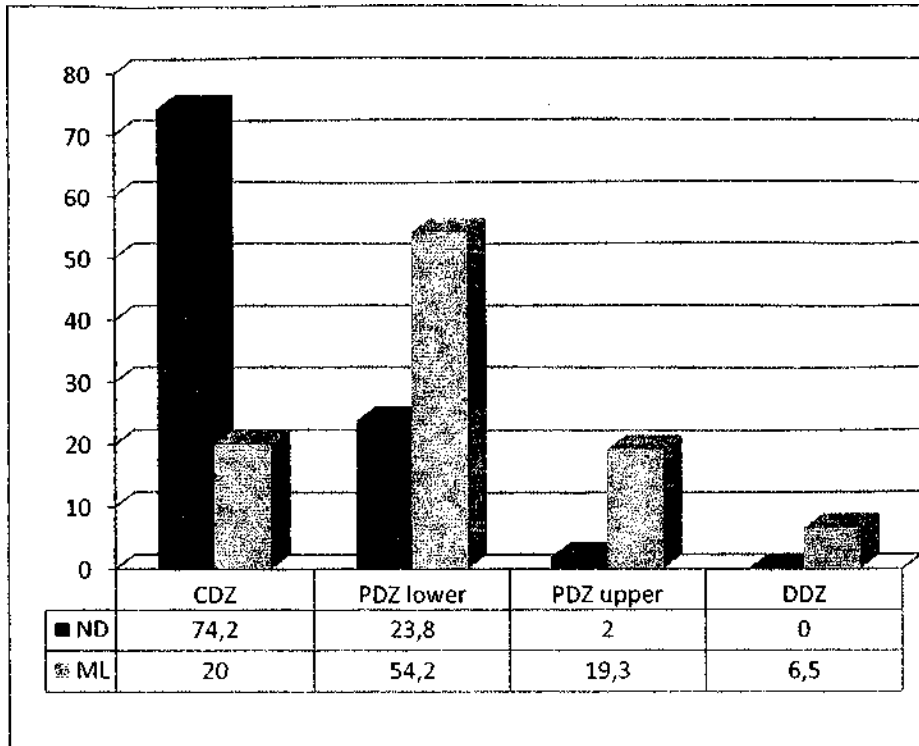


Fig. 1. A theoretical model for diagnosis of development potential Source: Kulesza, E.M. (2011).
 Diagnoza potencjalu poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym-model teoretyczny oraz weryfikacja narzedzia. Szkoła Specjalna, 1, p. 19.

Table 1. Tasks in development zones of children with normative development (ND) and children with mild intellectual disability (ML) - age groups (%)

YEARS	CHILDREN	GROUP	DEVELOPMENT ZONES				Tasks
			Proximal			Distant	
			Current	Lower area	Upper area		
3	11	ND	83.3	16.7	0.0	0.0	12
	11	ML	16.70	50.0	33.3	0.0	12
4	14	ND	46.1	46.2	7.7	0.0	13
	14	ML	30.7	46.2	15.4	7.7	13
5	11	ND	78.6	21.4	0.0	0.0	14
	11	ML	21.4	42.9	28.6	7.1	14
6	11	ND	88.9	11.1	0.0	0.0	9
	11	ML	11.1	77.8	0.0	11.1	9

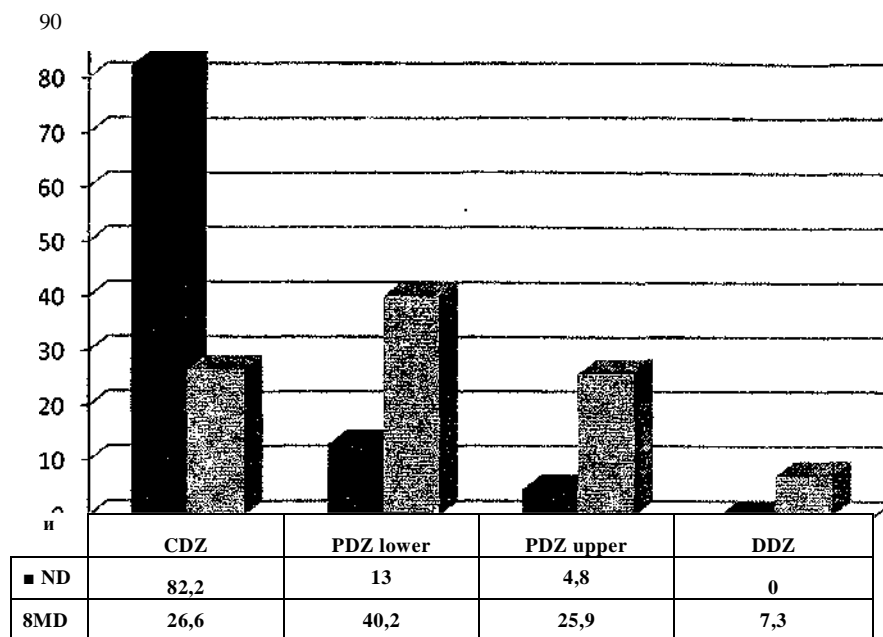


CDZ - Current Development Zone; PDZ - Proximal Development Zone; DDZ - Distant Development Zone; ND - normative development; ML - mild intellectual disability

Fig. 2. Total tasks placed in development zones of children with normative development and children with mild intellectual disability

Table 2. Tasks in development zones of children with normative development (ND) and children with moderate intellectual disability (MD) - age groups (%)

YEARS	CHILDREN	GROUP	DEVELOPMENT ZONES				Tasks
			Current	Proximal		Distant	
				Lower area	Upper area		
3	19	ND	91.7	8.3	0.0	0.0	12
	19	MD	50.0	25.0	25.0	0.0	12
4	6	ND	69.2	30.8	0.0	0.0	13
	6	MD	15.3	38.5	38.5	7.7	13
5	3	ND	85.7	0.0	14.3	0.0	14
	3	MD	14.3	57.1	14.3	14.3	14



CDZ - Current Development Zone; PDZ - Proximal Development Zone; DDZ - Distant Development Zone;
 ND - normative development; MD - moderate intellectual disability

Fig. 3. Total tasks in development zones of children with normative development and children with moderate intellectual disability

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л.Д. Оразымбетова - преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики, КазГосЖенПУ

В Казахстане в последние годы проведено и проводится исследования, приоритеты которых определяются социальным заказом на научно-теоретические и методическое обучение детей с ограниченными возможностями (М.С. Грушевская, Ж.И. Намазбаева Р.А. Сулейменова, К.К. Омирбекова, Р.И. Луцкина, К.Ж., Бектаева, З.А. Мовкебаева и др.). Их имена тесно связаны как с созданием первого в Казахстане дефектологического факультета, так и становлением национальной науки в области специального образования. В связи с этим, в государственной Программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 гг., закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» рассматривают вопросы специального образования детей с ограниченными возможностями в развитии куда относятся и дети с речевыми нарушениями.

Развитие речи детей является одной из актуальных задач дошкольного воспитания и обучения. Развитие психической жизни ребенка происходит в процессе речевой деятельности. Значит, эта деятельность и ее наиболее систематизированная форма обучения, которая формирует развитие, создает новые психические образования, развивает высшие психические функции.

Л.С. Выготский в своих работах высказывал мысль, что правильно поставленное обучение должно быть ориентировано не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития, что оно должно идти впереди развития и служить источником нового в развитии ученика. Развитие речи детей является одной из актуальных задач дошкольного воспитания и обучения.

Эта задача приобретает еще большую остроту и актуальность в связи с речевыми нарушениями у детей. В связи с этим соединение усилий врачей, и логопедов способствовало развитию естественнонаучных основ логопедии и комплексного медико-педагогического подхода к изучению и преодолению речевых нарушений.

Истоки этого направления исследований в логопедии были заложены научной школой под руковод-

ством Р.Е. Левиной, а также сотрудниками кафедры логопедии МГПИ во главе с С.С. Ляпидевским. Этой проблемой занимались Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Ястребова В.А., Туманова Т.В., Жукова П.С, Мастюкова Е.М. и многие другие.

Большое внимание уделили вопросу развития связной речи Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева в книге для логопедов "Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников".

Эта тема достаточно актуальна, так как в логопедии делается акцент на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи, т.е. их подготовленность к обучению в школе. Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: особенности нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: способы и приемы коррекции нарушения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить эффективность логопедической работы по устранению нарушения связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: процесс устранения нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет более эффективен, если коррекционную работу строить с учетом имеющегося клинического и речевого диагноза, с использованием специальных методов и приемов. В соответствии с целью нашего исследования мы поставили следующие задачи исследования:

- Определить степень разработанности в теории и практике логопедии, проблемы нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи;
- Изучить и выявить характерные особенности нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи;
- Подобрать специальные методы и приемы коррекционно- логопедической работы, направленной на преодоление речевых нарушений;
- экспериментально апробировать эффективность, целесообразность и успешность применения тех или иных приемов логопедической работы по устранению речевых нарушений.

Методы исследования: определялись в соответствии со спецификой предмета и объекта, целью, задачами и гипотезой исследования:

1. организационные (изучение состояния устной речи детей с общим недоразвитием речи находящихся в детском саду);
2. теоретические (анализ литературы по общей и специальной педагогике, логопедии, психолингвистике, методике преподавания родного языка);
3. эмпирические (анализ педагогической документации, анамнестических данных, индивидуальные беседы с детьми; констатирующие и обучающий эксперименты);
4. анализ полученных данных.

Ранний период развития ребенка от рождения до трех лет выделяется в онтогенезе человека как наиболее значимый этап процесса становления основных нервно-психических функций. В первые годы жизни ребенок проходит путь от существа беспомощного к человеку мобильному, социально активному. Развитие словаря ребёнка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

В словаре ребёнка рано появляются слова конкретного значения, позднее - слова обобщающего характера. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребёнка об окружающей действительности. Важным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком.

Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом:

1. правильно произносимые: мама, папа, дай, нет и т.п.;
2. слова-фрагменты, т.е. такие. В которых сохранены только части слова, например: "мако" (молоко), "дека" (девочка), "яби" (яблоко), "сима" (машина) и т.п.;
3. слова - звукоподражания, к действию, ситуацию: "би-би" (машина), "мяу" (кошка), "му"(корова), "бух" (упал) и т.п.;
4. контурные слова, или "абрисы", в которых правильно воспроизводятся просодические элементы- ударения в слове, количество слогов: "тититики" (кирпичики), "папата" (лопата), "патина" (машина);
5. слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты.

Существенным для развития лексики, обеспечивающим успех словарной работы, является характер деятельности детей с ОНР при выполнении заданий, в зависимости, на какой основе она протекает: наглядно-ситуативной, словесной или смешанной (называние предметов, сравнение названия предметов, изображенных на картине, рисование, придумывание названий к картинкам, обобщение, речевые игры, выполнение поручений, просьб, проведение бесед, составление словосочетаний, классификация слов по признакам, подбор к данному слову родственных слов, названия обобщающих

На ранних этапах своего развития дети по-разному оформляют свой ответ на один и тот же вопрос: "С кем ты пришел?".

1) "Мама" - форма ответа у детей, пользующихся' отдельными словами или предложениями из аморфных слов-корней.

2) "Мама" - у детей, в речи которых могут иметь место словоизменения.

3) "Мамам" - часто встречаемая форма слова на первых этапах усвоения словоизменения.

4) "Мамой" (без предлога) - в случаях относительно развитой фразовой речи и относительно развитого словоизменения.

5) "С мама" - в наиболее тяжелых случаях проявления аграмматизма.

6) "С мамой" - только у детей с достаточно высоким уровнем речевого развития.

6. Анализируя устную речь детей с общим недоразвитием речи многие исследователи признают, что основу аграмматизмов составляют ограниченные представления о сочетаемости многих слов в высказываниях, неумение детей отбирать слова для выражения мыслей, располагать их в нужной последовательности и устанавливать между ними определенную закономерную связь. Пропуски главных и второстепенных членов предложения изменяют его конструкцию, что искажает смысл высказываний. Фраза становится упрощенной, укороченной, логически незавершенной. В словесных высказываниях появляются неоправданные повторы слов, союзов.

7. Под общим недоразвитием речи (ОНР) в логопедии понимается особая форма аномального речевого развития, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической и лексико-грамматической при отсутствии умственной отсталости и дефектов слуха, а также что - это сборная группа различных клинических форм речевой патологии, объединенных общими стержневыми признаками, что имеет огромное значение для организации логопедической помощи данному контингенту детей.

Первый уровень характеризуется тем, что грамматические элементы слов не несут никакой функции при понимании фразы.

Второй уровень характеризуется тем, что слова наряду с опорой на несущественные для правильного понимания речи признаки при соответствующих условиях начинают приобретать значение и грамматическую оформленность как носители определенного смысла.

Третий уровень характеризуется тем, что имеется четкое и хорошо осознанное различие некоторых грамматических форм.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже при ринолалии и заикании.

Причины речевых недоразвитий

Факторы - внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные) факторы, а также внешние условия окружающей среды. Эти факторы могут воздействовать как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов, а также в первые годы жизни ребёнка.

Среди патогенных факторов, действующих на нервную систему во внутриутробном периоде, возможны токсикозы, интоксикации, нарушения обмена веществ в организме матери во время беременности, действия некоторых химических веществ, алкоголя, никотина, наркотических веществ, радиоактивное излучение. Возможны различные поражения вследствие резус-несовместимости крови матери и плода, генетическим, наследственной предрасположенности, факторами вызывающими повреждение речевых функций, являются природные и послеродовые поражения. Ведущее место в данной группе патологий занимают асфиксия и внутричерепная родовая травма. Асфиксия (кислородная недостаточность), инфекционные болезни нервной системы: менингит, энцефалит и полиомиелит. Обратимые формы общего недоразвития речи могут возникнуть на фоне отрицательного социально-психологического влияния: депривация в период интенсивного формирования речи, недостаток речевой мотивации со стороны окружающих, конфликтные взаимоотношения в семье, неправильные методы воспитания, билингвизм т.д.

1 Жукова НС., Мاستюкова Е.М., Филличева Т.Б. Логопедия - М., 2003.

2 Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. -СПб., 2003.

3 _____ Туманова Т.В. Особенности слово - образования у дошкольников с общим недоразвитием речи. - М., 2002. _____ :

- 4 **Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. - М., 2000.**
5 **Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. - М., 2008.**

Түйін

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің бұзылу себептері мен қалпы қарастырылған.

Резюме

Особенности и причины нарушения связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Summary

Features and causes a violation of coherent speech preschool children with general speech underdevelopment.

ЖАЛПЫ БШМ БЕРЕТШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫШЫЦ СӨЙЛЕУ ТІЛШЫЦ ЖАҒДАЙЫ

Қ.Қ. Өмірбекова - Педагогика және психология институты, «Арнайы педагогика» кафедрасының профессоры, Абай атындағы ҚазҰПУ,

Ұ.Д. Эуесбек - Абай атындағы ҚазҰПУ, 4-курс студенті

Сөйлеу қызметі - қоғамдық-тарихи тәжірибені меңгеру мен жеткізу, қарым-қатынасты орнату және өз қызметін жүзеге асыру мақсатын көздейтін процесс. Мектепте оқыту сөйлеу тілін жүйелеуге мүмкіндік беріп, анық және нақты сөйлеу тілін қалыптастыра отырып, жоспарлауға жағдай жасайды. Мектеп жасында сөйлеу тілінің барлық жағы дамиды. Олар: фонетика, грамматика және лексика.

Сөйлеу тілі - сөйлеу құралдарын және ойлау қабілетін қолдана отырып, жүзеге асатын қызмет. Ол қарым-қатынас және хат, эмоционалды көріністі және басқа адамдарға деген көзқарастарды білдіріп отырады. Жақсы және қалыпты дамыған сөйлеу тілі адамдардың қазіргі қоғамда белсенді қызмет атқаруларына мүмкіндік берсе, ал мектеп оқушылары үшін оқу үлгерімінің жақсы болуының кепілі. Сөйлеу тілі - шындықты тануға мүмкіндік береді, Баланың сөйлеу тілінің дамуы оқушылардың қоршаған ортаны танып білуі мен түсініктер қалыптасуына байланысты болса, ал екінші жағынан сөйлеу тілін жақсы меңгеру - табиғат пен қоғамдағы қиыншылықтарды жеңуге көмектеседі. Сөйлеу тілі жақсы дамыған баланың оқу үлгерімі жақсырақ болады.

Қазіргі кезеңде физикалық, психикалық, соматикалық, неврологиялық бұзылыстары бар балалар санының көбею тенденциясы байқалады. Ондай бұзылыстардың алдымен сөйлеу тілінің дамуына әсер ететіндігі белгілі. Арнайы деректерге сүйенсек, мысалы, жалпы білім беру мектептерінде оқитын балалардың арасында 38-40%-да әр түрлі тіл кемістіктерінің кездесетіні және олардың арнайы мамандардың, логопедтің көмегіне мұқтаждығы анықталды. Ресейлік авторлардың айтуынша кейінгі жылдарда жалпы білім беру мектеп оқушыларының арасында жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы жиі таралып келеді. Тек, Санкт-Петербург қаласында 1999-2006 жылдар аралығында дисграфиясы мен дислексиясы бар балалардың саны 37% өскен. О.А. Величинкованың (2001 ж.) мағлұматтары бойынша үлгермеушіліктердің 10-20% дисграфиясы бар балаларды құрайды екен.

Мұндай бұзылыстар әр түрлі болып келуі мүмкін және балалардың жалпы дамуына әр түрлі деңгейде әсер етеді. Сөйлеу тілінің бұзылу деңгейіне байланысты мұндай балалар бірнеше топтарға бөлінеді. Оқыту мен тәрбиелеу барысында топтардың әрқайсысы арнайы қадағалауды талап етеді.

Бұзылыстардың кейбірін түзету жұмыстары арнайы логопедиялық мектептерде жүргізілетін болса, ал екіншілерін жалпы білім беру мектептерінде логопедиялық пункт мамандарының көмегіне сүйене отырып жүзеге асыруға болады.

Сөйлеу тілінде қандай да бір кемістігі бар оқушылар логопедиялық көмекті қажет етеді. Ондай балалар тек қарым-қатынасқа түсуде ғана емес, ана тілі мен математика сабақтары және тағы басқа сабақтарда да қиыншылықтарға тап болып, үлгермеуші балалардың қатарына қосылады.

Көптеген тәжірибелі бастауыш сынып мұғалімдері оқушылардың жазбаша және ауызша сөйлеу тіліне баса назар аударады. Олар сөйлеу тілінде жетіспеушілігі бар балаларды уақытылы анықтап, қиыншылықтарды жоюға тырысады. Бірақ көптеген жағдайда мұндай жұмыс нәтиже бермейді. Өйткені, сөйлеу тілінде ауытқу сипатын түсіну және уақытылы анықтау, оны түзетуде арнайы арнайы жеке тәсілдерін анықтау арнайы оқытуды ұйымдастырған жағдайда ғана мүмкін болады [2].

Бірақ, осы уақытқа дейін Қазақстанда ана тілінде оқытатын жалпы мектеп оқушыларының арасындағы тіл кемістіктерінің таралуы, түрлері арнайы арнайы көмек ұйымдастыру жолдарына бағытталған жұмыстар жүргізілмеген.

Сондықтан, жалпы мектеп оқушыларының арасындағы әр түрлі деңгейдегі тіл бұзылыстарын ерте жастан анықтап, оларға арнайы сапалы логопедиялық көмек көрсету мәселесі қазіргі кезеңдегі жалпы және арнай педагогиканың теориясы мен практикасының өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Тақырыптың өзектілігіне байланысты зерттеу мақсатын-жалпы білім беру мектеп оқушыларының арасындағы сөйлеу тілі бұзылыстарының таралуын және түрлерін анықтау деп белгіледік.

Арнайы әдебиеттерді талдау барысында қарастырылып отырған мәселеге қатысты зерттеулердің жет- кіліксіздігі анықталды. Мәселенің тек кейбір аспектілері ғана қамтылған. Мысалы, Ресей және Қазақстан мамандарының жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің бұзылыстарының таралуына қатысты кейбір деректер кездеседі.

Жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің жағдайына қатысты кейбір аспектілерін зерттеулерді Түлебиева Г.Н. қарастырған. Өзінің «Жалпы меюгеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомо- торлық дамуының қалпы» - атты тақырыбындағы мақаласында жалпы мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің қалпы туралы келесідей мәлімет келтіріп кетеді:

№1 кесте. 1-4 сынып оқушыларының фонематикалық қабылдауының қалпы (%)

сыныптар	Деңгейлер		
	Жоғары	орташа	Төмен
1	50	35	15
2	60	30	10
3	65	27	8
4	75	22	3

№2 кесте. 1-4 сынып оқушыларының артикуляциялық қабылдауының қалпы (%)

сыныптар	Деңгейлер		
	Жоғары	орташа	Төмен
1	40	48	12
2	55	41	4
3	80	20	0
4	84	16	0

Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, жалпы білім беру мектебінің бастауыш сынып (1-4 с.) оқушыларында фонематикалық қабылдауы толық дамымаған балалар саны аз емес. Сонымен қоса, балаларда артикуля- циялық аппараттың әлсіздігі мен қозғалыс координациясының және фонематикалық қабылдаудың жеткі- ліксіздігі анықталды. Бұл баланың мектепте оқу бағдарламасын меңгеруіне кері әсер етеді. Сондықтан, осы аталған кемістіктерді уақытылы түзетуге көңіл бөлу қажет [2].

Ресей мамандарының жалпы білі беру мектептерінде тіл бұзылыстарының таралуы туралы соңғы зерттеу нәтижелерін мына кестеден байқауға болады:

№3 кесте

Тексерудің жүргізілген жылы	Тексерілген оқушылар саны	Сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалар саны (%)
2002	228054	86411 (37,9)
2003	250359	92031 (36,8)
2004	238303	87479 (36,7)
2005	240498	91291 (37,9)
2006	248170	96150(38,7)
2007	248090	96332 (38,8)
2008	257241	103449(40,2)
2009	254358	109677(43,1)
2010	267869	118399(44,2)
2011	274711	124668 (45,4)

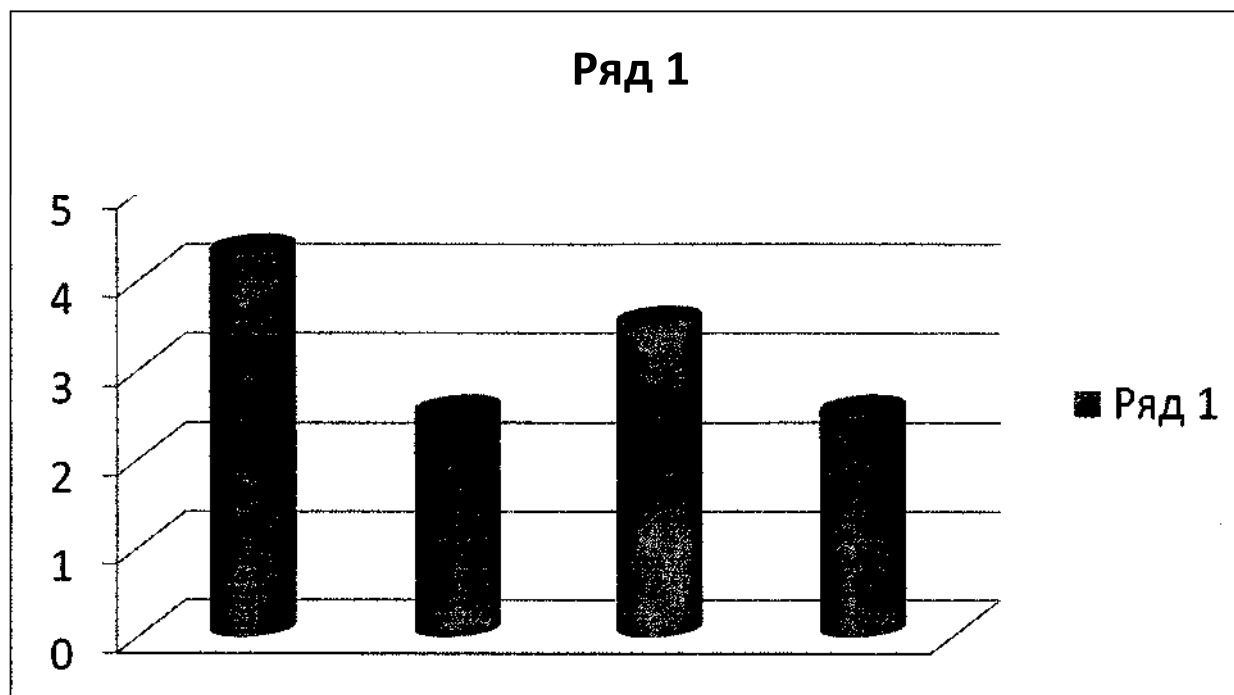
Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, Ресейдің жалпы білім беру, мектегтерінде сөйлеу тілінде бұзылысы бар оқушылардың саны артуда.

Біздің зерттеу жұмысымызға Алматы қаласындағы Қожа Ахмет Яссауи атындағы №123, №149 жалпы мектеп, № 53 жалпы білім беру мектебі және 169 орта мектеп алынды.Барлығы 1812 бала тексеруден өтті.Тексеру жұмыстары дәстүрлі әдістермен жүргізілді. Сабақ барысында да балалардың сөйлеу тіліне бақылау жүргізілді. Оқушылардың жазуын тексеру мақсатында, сынып жетекшілерден балалардың диктант дәптерлері жиналып алынды... Зерттеу нәтижесі келесідей нәтиже берді:

Тексерілген сыныптар	Тексерілген оқушылар саны	Сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалар саны (%)
1	1812	267 (47%)
2		96(16%)
3		104 (19%)
4		103 (18%)

Кестеде көрсетілгендей жалпы білім беру мектептеріндегі балалардың сөйлеу тілін зерттеу нәтижесі көрсеткендей 1812 баланың 570 балада сөйлеу тілінде ауытқушылық кездесті. Яғни, 100% баланың 31% балаларда түрлі ауытқушылықтары бар. 3-сыныпқа өткен уақытта сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың саны артатыны анықталды. Бұл жазу бағдарламасының күрделіленуімен байланысты деп болжаймыз.

Барлығы 85-сынып тексерілді.



Бұл диаграммада тексерілген сыныптар саны көрсетілген. Ол бойынша 1 -сынып - 29 (35%), 2-сынып - 16 (19%), 3-сынып - 23 (27%), 4-сынып - 16 (19%) құрайды. Жалпы білім беру мектептеріндегі балалардың сөйлеу тілінің жағдайын әлі де терең тексеру керек. Осы мәліметтер жалпы білім беру мектептерінде логопед мамандардың жұмыс жасау қажеттігін тағы бір дәлелдесе керек.

- 1 Ястребова А.В. *Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы.* -М., 1978.
- 2 Тулебиева Г.Н. «Жалпы мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қалпы», *Хабаршы №2, 2011.*
- 3 Ларченко И.М. «Анализ статистических данных по состоянию речи детей в Москве», *Логопед - №9, 2012.*

Түйін

Мақалада жалпы білім беретін мектеп оқушыларында жиі кездесетін сөйлеу тілінің бұзылыс түрлері және статистикалық мәліметтер берілген.

Резюме

В статье приведены статистические данные о видах речевых нарушений, встречающихся у учащихся общеобразовательных школ.

Summary

The article presents statistics on the types of speech disorders occurring among students in secondary schools.

СӨЙЛЕУ ТІЛБҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІШГБАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІБІЛІКТІЛІШТЕРШІЦ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.Н. Түлебиева - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы*

Қазіргі кезде қоғамда, әлеуметтік, мәдениеттік жағдайда болып жатқан өзгерістер оқу-тәрбие үдерісін де байқалады. Бұл алдына қойылған міндеттерді шығармашылық түрғыдан шешуге, бірегей ойлауға қабілетті трғаны қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Оқу үдерісінің коммуникативті бағыты Қазақстан республикасының мемлекеттік стандартының жаңа талаптарына сәйкес басымды бағыттың бірі болып саналады. Бұл өте маңызды, себебі, жеке тұлға аралық байланыс орната алатын, коммуникативті міндеттерді шеше білетін тұлғаны қалыптастыру-оның замана- уи әлеуметтік, мәдениеттік ортада ойдағыдай бейімделуіне мүмкіндік береді.

Мектепке дейінгі білім алу адамның үздіксіз білім алуда алғашқы сатысы. Коммуникативті біліктілік- тің көрсеткіші - баланың басқа адамдармен сөздік қатынасқа түсе білу қабілеті.

Сөйлеу тілі функцияларының бұзылуы баланың коммуникативті біліктілігінің даму үдерісіне кері әсерін тигізеді. Сөйлеу құралдарының жетілмеуі қарым-қатынас деңгейін төмендетеді, психологиялық ерекшеліктерінің пайда болуына әсер етіп, жалпы және қатынас белсендігін төмендетеді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымауы жеке психикалық функцияларының жетілмеуімен, эмоционалды тұрақ- сыздығымен, коммуникативті актісінің тұрақты бұзылумен сипатталады. Мұның бәрі баланың коммуни- кативті біліктілігінің дамуын тежейді.

Бұл мәселеге көптеген ғалымдардың зерттеулері арналған: М.И. Лисина, Н.Д. Никандров, А.Б. Добрович, Т.А. Репина, Е.О Смирнова, Е.А. Дьяков, В.А. Ковшиков, Ю.И. Кузьмин, Н.М. Пылаева, Э.Р. Сайтбаева, Л.Б. Халилова және т.б.

Бірақ арнайы зерттеулерді талдай отырып келесі тұжырымдау жасауға болады: әлі күнге дейін жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті біліктіліктерін дамыту мәселесі толығынан, терең зерттелмеген.

Бүгінгі күнге дейін ҚР-да бұл бағытта арнайы зерттеулер жүргізілмеген. Бұл жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың коммуникативті біліктіліктерін мақсатты дамыту жүйесінің, тиімді қалыптастыру талдамаларының жоқтығына әкеледі.

Коммуникативті әрекет мектеп жасына дейінгі кезеңде маңызды әрекеттің бірі, себебі оның қалыптас- пауы баланың құрбылар арасында және жалпы социумда әлеуметтік бейімделуін қиындатады.

Сонымен, бүгінгі күні мәселені қарастыруда қарама-қайшылық іуындайды: мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі бұзылыстары бар балалардың коммуникативті біліктіліктерін дамыту қажеттілігімен және педагогикалық ғылымда мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникатив- ті біліктіліктерін дамыту жайында біртұтас түсініктің болмауы.

Жоғарыда айтылған мәселелер осы бағытта зерттеу жұмыстарыға жүргізу қажеттілігін дәлелдейді.

Арнайы әдебиеттерді талдау қорығындысы негізінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникативтік дамуының ерекшеліктерін анықтауға бағытталған эксперимент жүргізу қажеттілігі гуындады.

Зерттеу *мақсаты* мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникативтік дамуының қалпын анықтау болып табылды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қатынас ерекшеліктерін анықтау жұмысы сөйлеу тілі күрделі бұзылған балаларға арналған №66, №54 балабақшажәне мектепке дейінгі №52 мекеменің базасында жүргізілді. Экспериментке ересектер және мектепке даярлық тобының балалары қатысты: ЖСТД -16 бала (ЭТ-эксперименталды топ); сөйлеу тілі қалыпты дамыған - 16 (БТ-бақылау тобы). ЖСТД балалардың арасында ринолалиясы, дизартрияның көмескі түрі бар балалар болды. Барлық балалардың есту және көру қабілеті, зияты қалыпты жағдайда.

Зерттеу кезінде келесі *әдістер* қолдандық: медициналық, психологиялық және педагогикалық құжаттармен танысу; ата-аналар арасында сауалнама жүргізу; педагогикалық эксперимент, зерттеу нәтижелерін талдау.

Зерттеудің дайындық кезеңінде балалардың медициналық және психологиялық педагогикалық құжат- тарымен танысып, тәрбиешілермен әңгіме жүргізілді. Нәтижесінде балалардың дамуы туралы мәліметтер жинақталды.

Зерттеу жалпы педагогикалық қағидаларға және арнайы педагогика қағидаларына (кешенділік, жүйелілік) сүйене отырып жүргізілді.

Зерттеу Р.Е. Левина [1] және М.И. Лисинаның [2] әдістемелері бойынша ұйымдастырылды. Тапсырмалар екі сериядан құрастырылды.

Бірінші сериядағы тапсырмалар Р.Е. Левинаның әдістемесі бойынша *баламен қарым-қатынас орнатуға* бағытталған болды. Ол үшін балапармен әңгіме жүргізілді. Әңгіме барысында баланың бөгде адаммен қатынасқа түсу, сұрақтарға жауап беру арқышы әңгімені үзбеуінің тәсілдерін анықтауға, байланыстырып сөйлеу тілінің даму деңгейінің қалпын анықтауға мүмкіндік алды.

Эксперимент кезінде төмендегідей көрсеткіштерге (критерийлерге) зейін қойды:

- тапсырманы орындауға деген ынтасы, қатынасқа түсу белсенділігі;
- мимиканы, басқа да сөзсіз құралдарды қолдану, баланың кеңіл күйі, сөз мәнерлігі (қатынастың экспрессивтігі);
- тапсырманы орындау кезінде көмекке жүгінуі, өз бетімен орындауы;
- баяндаудың толықтығы, өз ара байланысы және қисындылығы, берілген үлгіге мағыналық сәйкестігі.

Тапсырманы орындау барысында қиындықтар туандаған жағдайда (үзаққа созылған кідіріс, әңгімелеу кезіндегі үзіліс, тапсырманы бастау кезіндегі қиындық) анықтауыш және сілтеуіш сұрақтар түрінде көмек көрсетіліп тұрды.

Қатынас құралдарын бағалау критерийлері Р.Е. Левина бойынша алынды. Тапсырманы жоғары деңгейде орындау үш баллмен белгіленді. Тапсырманы орындау бойынша біз жоғары, орташа, төмен деңгей деп белгіледік.

Жоғары деңгей: тапсырманы толық, өз бетімен орындауы, нұсқауды бірден түсінуі, материалды қисынды, мәнерлі әңгімелеп беруі, сөйлемдерді дұрыс құрастыруы, қатынасқа түсу кезіндегі баланың белсенділігі, қызығушылық тантауы (3 балл).

Орташа деңгей: ересектердің көмегін қажет етеді, сөздік қорының таяздығы, өрескіл афамматизмдер, бала қатынас кезінде белсенді және ықышас білдірмейді. Тапсырмаға деген қызығушылық артпайды, зейінсіз, сөзі мәнерсіз (1-2 балл).

Төмен деңгей: тапсырманы орындаудан бас тарту, орындамау (0 балл).

Екінші серия тапсырмалары балалардың қатынас формаларын анықтауға бағытталған.

Балалардың ересектермен қатынасқа түсудің негізгі формасын анықтау үшін М.И. Лисинаның әдістемесін қолдандық. Бұл әдістемесі бойынша қатынастың үш түрін зерттейді: *жағдайаттың-іскерлік, жағдайаттыңтан тыс-танымды, жағдайаттыңтан тыс-тұлғалық.*

Қатынастың *жағдайаттың-іскерлік* түрін зерттеу кезінде балалармен ересектің қатысуымен ойын ұйымдастырылды. Ол алдымен ойынның шартын түсіндіріп, ойыншықтарды қалай қолдану керек екенін түсіндірді. Содан кейін бала өз әрекетін бастайды. Ересек баланың ойынын бақышап, қажет болса көмек беріп тұрды (баланың сұрақтарына, ұсыныстарына жауап беру). Бала мен ересектің қатынасқа түсуі ойыншықпен практикалық әрекеті негізінде болды.

Қызығушылық-жағдайаттыңтан тыс-танымды түрін зерттеу кітапті оқу және талқылау негізінде жүргізілді. Кітаптар танымдық сипатта болды және балалардың жасын ескере отырып іріктелді. Эксперимент жүргізіші балаға кітапті оқып беріп, суретте не бейнеленгенін түсіндіріп отырды. Сонымен бірге бала өз білгенін айтуға мүмкіндік берді және қойылған сұрақтарға жауап беріп тұрды. Балаға бірнеше кітаптар ұсынылды, ол өз еркі бойынша біреуін тандап алды.

Қатынастың *жағдайаттыңтан тыс-тұлғалық* түрін зерттеу барысында балалармен жеке бас тақырыптары бойынша әңгіме жүргізілді. Ересек балаға оның жанұясы, достары туралы сұрақ қойылды. Сонымен қатар ересек өзі, достары туралы, өзінің адамгершілігі мен кемшіліктерін бағалай отырып, әңгімелесуде белсенді және тең қатысушы болуға тырысты.

Ересектермен қатынасқа түсу түрлерінің ерекшеліктерін анықтау үшін эксперимент жүргізуші балаға алдын ала дайындалған ойыншықтар мен кітаптарды көрсетіп, қайсысымен ойнағысы келетінін сұрап біліп алды (ойыншықтармен ойнау, кітап оқу, әңгімелесу). Тексеру процедурасы: логопед балаға әртүрлі жағдайаттарды ұсынады: ойыншықтармен ойнау, кітапті оқу немесе әңгімелесу. Баладан «Не істегің келеді?» - деп сұрайды. Логопед бала тандаған әрекетті ұйымдастырады. Содан кейін логопед қалған екі әрекетті ұйымдастырады. Егер бала өз бетімен әрекетті тандауға қиналатын болса, логопед аталған әрекеттерді ретімен орындауды ұсынады (ойнау, оқу, әңгімелесу). Әр ұйымдастырылған әрекет 15 минут ішінде орындалуы қажет.

Эксперимент барысында тексеру хаттамасы толтырылды. Хаттамада балалардың әрекетінің көрсеткіштері жазышып отырылды: жағдайаттардың реттілігін тандау; алғашқы минуттарда зейіннің негізгі нысаны; зейін нысанына деген белсенділігінің сипаты; эксперимент барысында баланың өзін жайлы сезіну деңгейі; сөйлеуін талдау; балаға ыңғайлы әрекеттің ұзақтылығы.

Экспериментальді және бақылау тобындағы балалардың ересектермен қатынас сипатын зерттеу кезінде мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі кемістігі бар балалардың 56% жағдайатғы-іскерлік түрін ұнататыны анықталды. Ал бақылау тобында - 9% қатынастың осы түрін қалайды екен. Бақылау тобындағы балалар (сөйлеу тілі қалыпты жағдайдағы) ересектің ойнауға шақыруын қабылдап, қатынасқа тез түсіп, қатынасты ары қарай жалғастыруға қызығушылық танытты. Ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар қатынасқа кешірек түсіп, ересекпен қатынасты тез аяқтады.

Қатынас кезінде балалардың вербальды емес құралдарды пайдаланудың салдарынан вербальды реакцияларының төмендеуі байқалады.

Жағдайатты-іскерлік жағдайда балалардың ересектермен қатынасқа түсу кезінде жест пен ымды жиі пайдаланатыны байқалды. Балалардың ойын әрекеттері жеке сөздермен немесе сөз тіркестерімен, сирек жағдайда фразалармен сүйемелденіп тұрды.

Зерттеу барысында балалар бірдей емес қатынас түрлерін тандады. Ең жиі қолданатын сөйлеудің коммуникативті түрі хабар ету мен сұрақтар болды. Мысалы, сұрақ-хабарлау: «Біз нені құрастырамыз?», «Итті»;

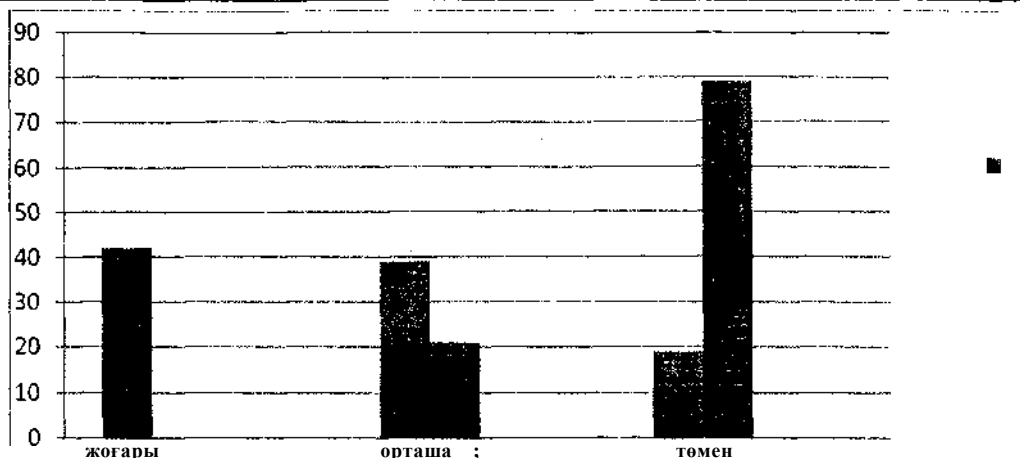
сұрақ-сұрақ: «Саған көмектесейін бе?», «Бұл аяғыма?»; хабарлау - дәлелдеу мақсатымен қойылған сұрақ: «Былай істеу керек», «Былай ма?»; хабарлау- хабарлау: «мынау оның басы», «аяғы, оның қолы». Келесі коммуникативті түрлері сирек кездесті: әрекетке ынталандыру - орындаудан бас тарту немесе орындау: «ананы бер», «...»; хабарлау - хабарлау: «Мақұл, түйені құрастырайық», «міне бар».

Танымдық ынтымақтастық жағдайда, ересек балалармен бірге кітаптарды көріп, әңгімеге тарта отырып, баланы танымдық қатынасқа ынталандыра отырып, балалар үшін танымдық ақпараттың көзі ретінде болды.

Ересектермен *жағдайатты танымдық қатынасқа* түсуді сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың 68%, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың 32% қалады. Бұл жағдай барлық балалар үшін ұзақ мерзімді болды, балалар қызығушылық танып, көзбе-көз кездесу, ымдауды кеңінен пайдалана отырып қатынасқа тез түсе білді. Эксперимент кезінде алынған нәтижелер сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалар вербальді және вербальді емес құралдарды жиі пайдаланатыны дәлелденді. Эксперимент барысында байқалғаны екі топтың да балалары ересектермен қатынастың бастамашы функциясын атқарып, диалог тақырыбын белгілей білді, бірақ басталған вербальді ынтымақтастықты жалғастыруда әлсіз қабілеттілігі байқалды. Бұл кері байланыстың болмауының белгісі. Мектеп жасына дейінгі балалардың жиі қолданылатын коммуникативті түрі хабарлау және сұрақтар болып табылды. Ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда кезектілігі өзгеше: сұрақтар және хабарлау. Сұрақтар жағдайаттың шеңберінен шықпады. ЖСТД бар балалар ересектерге өтініш, ұсыныс білдіретін сөздер айтпады.

Ересектермен *жағдайаттыңтан тыс-тұлғалық қатынасқа* түсу экспериментте қатысушылардың 6,3% және 14% байқалды. ЖСТД балалардың жиі қолданатын сөйлеу түрі тұлғалық, танымдық және іскерлік болып табылды (берілген кезектілік оларды қолдану жиілігін білдіреді). Балалар ересектік назарын физикалық элементтің құбылыстарына аударған жағдайлар кездесті («Оқол не үшін?»; «Бұл жаз »); суретке бейнеленген адамның тәртібінің ерекшелігінен кері оның әрекетіне және сыртқы бейнесінің ерекшеліктеріне көңіл аудару («Ол үкен»; «сай ішіп түл»), Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалардың арасында іскерлік сөздерді қолданған балалар жоқтың қасы болды және олар адамдардың әрекетіне, қадыр-қасиетіне байланысты сұрақтар қоя білді, бағалау сөздер айтты.

Зерттеу кезінде алынған нәтижелер екі топтың балаларының коммуникативті белсенділігінің көрсеткіштері әртүрлі екенін көрсетті (сурет 1).



Сурет 1. Экспериментке қатысқан балалардың коммуникативті белсенділік деңгейі (%)

Қатынас белсенділігінің жоғары деңгейі қалыптасты дамымаған балалардың 42%, ал жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың арасында белсенділігі жоғары деңгейдегі балалар болмады. Орташа деңгейдегі балалар-БТ -39%, ЭТ-19%; төмен деңгейдегі балалар-БТ -21%, ЭТ-79%.

Ересектермен қатынасқа түсуінің үш түрінен біреуін тандауды ұсынған кезде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар тобындағы үш бала алғашқыда ойынға көңіл аударды, бірақ кейін кітаптарға жақындады, соңында ересектермен бірге әрекеттенуді тандады; екі бала не істейтінін білмеді, оларға әрекеттердің кезектілігі ұсынылды. Ал қалған балалар ойын әрекетін тандады. ЖСТД балалардың қатынасқа деген қажеттілігі төмен. Ересектен әрекеттегі серігі ретінде көмек сұрауы, ересектермен тұлғалық қатынасқа түсуі өте сирек байқалды. Балаларда сөздің өнімінің құрылысының толық еместігі, мағыналық жағының кемшілігі басым. Балалардың қарым-қатынасы көбінесе жағдайатты сипатта болды.

Эксперимент барысында балаларда коммуникативті қиындықтар бар екені дәлелденді. Қатынастың ынталандырушы (мотивациялық) компонентінің қалыптаспауының салдарынан сөйлеу құралдарында төмен деңгейде болады: сөйлеу және қатынас белсенділігінің төмендеуі, сөз аппаратын қабылдауының төмен деңгейі, сөйлеу тілінің жағдайаттылығы, өзге зауқы аз болуы.

Зерттеу нәтижесінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі жағдайатқа байланысты, балаларда өз ойларын байланыстырып жеткізу дағдылары қалыптаспаған, өз ойларына дәлелдеме бере алмайды деп тұжырымдауға болады.

1 Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения /М.И. Лисина. - М.: ВЛАДОС, 2006. 144 с.

2 Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. - М.: Просвещение, 2009. -159 с.

3 Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь. - М., 1983. - с. 115.

Түйін

Мақалада мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың коммуникативті біліктіліктерінің ерекшеліктері қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются особенности коммуникативной компетенции дошкольников с общим недоразвитием речи.

Summary

In the article the state of communicative competence of preschool children is examined with the general exhalation of speech.

ЦЕРЕБРАЛЬДІ САЛ АУРУЫНА ШАЛДЫҚҚАН БАЛАЛАРДЫҢ БЕЙНЕЛЕУ
ӘРЕКЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ж.Ж. Нурсейтова - оқытушы, арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасы, ҚазМемҚызПУ

Біріккен Ұлттар Ұйымының (БҰҰ) статистикалық мәліметтері бойынша дүние жүзінде мүгедектер саны 10%-ды, яғни 500 миллион адамды құрайды.

Қазақстан Республикасының Ұлттық генетикалық регистрі мәліметтері бойынша біздің елімізде жыл сайын 2000-нан 3500-ге дейін туа біткен және тұқым қуалау патологиясымен туыады, бұл жаңа туылған 1000 нәрестеге шаққанда 20,0-24,3 құрайды. Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрлігінің мәліметтері бойынша орталық жүйке жүйесінің перинаталдық зақымдалуының жиілігі осы жас санатын- дағы балалардың сьфкаттанушылық құрылымында 7,5-22,4% құрайды.

Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасында церебральді салдық диагнозымен 9 мыңға жуық бала тіркелген. Тірек-қимыл қозғалысындағы (ТҚҚ) жарақаттар және туа біткен немесе жүре пайда болған аурулар 5-7% балаларда байқалады. Олардың негізгі тобын орталық церебральді сал аурумен ауыратын балалар (89%) құрайды, ол балалар қимылындағы кемістік психикалық және сөйлеу тіліндегі ауытқушы- лықтармен үйлеседі.

Церебральді салдықтың пайда болу кезінде мидың жарақаттану уақытына назар аудару керек. Нақты әр 100 БЦС жағдайдың себебі: 30-ы ана құрсағында, 60-ы толғақ кезінде, 10-ы туылғаннан кейін [1]. БЦС жағдайындағы кемістіктің құрылысы психикалық дамуға әсерін тигізеді. Психика дамуындағы кемістік механизм! күрделі және ол ми зақымдануының уақытымен, деңгейімен анықталады. БЦС кезіндегі психи- кадағы кемістік танымдық іс-әрекеттің сезім - ерік жүйесінің қалыптасуына зақым келтіреді.

Церебральді сал ауруына шалдыққан балаларды оқыту, тәрбиелеу, емдеу, кешенді түрде оналту мәселелерін көптеген педагогтар, психологтар, дәрігерлер қарастырған: Л.О. Бадалян, Л.И. Виноградова, М.В. Ипполитова, Э.С. Калижнюк, И.И. Кириченко, К.А. Семенова, Т.И.Серганова, О.В. Степанченко, Л.М. Шипицына және тағы басқалары [2].

Сал ауруы, паралич (грек, paralipsis - әлсіреу) - орталық не шеткі жүйке жүйесі қозғалыс орталығы- ның зақымдануынан қимыл, қозғалыс органдары қызметінің толықтай жойылуы.

Бала өмірінің бірінші айында балалар церебральді сал ауруы диагнозын қимыл-қозғалыс патологиясын ескере отырып қояды. Балалар церебральді сал ауруымен ауыратын балалардан бірінші аптада әлсіздік немесе туа берілетін қимыл-қозғалыс рефлекстерінің жоқтығын байқауға болады:

- 1) бала қорғанады, етбетінен жатқан бала тыныс алу үшін басын бұрмайды,
- 2) вертикальді күйде тұрған балалар қалыпты дамыған балалардай сүйенбейді,
- 3) еңбектеу рефлексі-етбетінен жатқан қалыпты дамыған бала еңбектей бастаса, ауру бала еңбектеуге қабілетсіз

[3,4].

Әлемде БЦС 20-астам классификациялары ұсынылған. Олар этиологиялық, клиникалық патогенети- калық ерекшеліктерге негізделген. Клиникалық практикада К.А. Семенованың классификациясы қолда- нылады. Оған автордың және Д.С. Футер мен М.В. Цукер классификацияларының элементтері қосылған [1,2]. Жалпы БЦС 5 түрге бөледі:

Спастикалық диплегия - БЦС ең кең таралған түрі, тетрапарезбен сипатталады, бірақ қолдар аяқтар- ға қарағанда азырақ зақымдалған. Мұндай балалар арнайы оқу барысында өз-өзін күту, жазу және басқа еңбек дағдыларын меңгере алады. Спастикалық диплегия кезінде жүйелі түзету жұмыс әсерінен психика- лық және сөйлеу бұзылыстарын жеңу мүмкін болады.

Қос гемиплегия - дамымаған мидың ауыр бұзылыстары кезінде пайда болады. Бұл да тетрапарез. Бірақ аяқ- қолдарының барлығы зақымдалған, науқастар қозғалмайды, сөйлемейді және зияты терең бұзылған. Олардың жағдайы қатарлас синдромдармен қиындалатындықтан, олардың тәрбиелеу мен оқытуы мүмкін емес болады. Егер бұндай науқастарда зияттың терең дамымауы болмаса, қос гемиплегия кейін спастикалық диплегияға өзгерілуі мүмкін.

Гиперкинетикалық түрі - зорлықты қозғалыстармен сипатталады. Гиперкинетиздер салдықпен (паралич) де, парездермен де, оларсыз да кездеседі. Сөйлеу бұзылыстары кең таралған (90 %), жиі гипер- кинетикалық дизартрия түрінде. Бұндай жағдайда бача зияты айтарлықтай жиі қанағаттанарлық болады. Ауыр сөйлеу бұзылыстары мен ерікті қимылдардың ауыр бұзылыстары бапа оқытуына кедергі жасайды. Бірақ БЦС бұл түрімен балалар адамдармен қатынасуға және оқуға талаптанады. Бұл аурудың түрі оқыту мен әлеуметтік бейімделу жағынан ең қолайлысы.

Атоникалық-астатикалық түрі - басқа түрлерге қарағанда бұлшықеттердің төмен тонусымен

сипатталады, парездер, атаксия мен тремор белгіленеді. Балалардың 60-75% көлемінде сөйлеу бұзылыстары ішінен мишық дизартриясы кездеседі. Жиі психикалық жетілмеу байқалады.

Гемипаретикалық түрі кезінде БЦС-тың басқа түрлеріне қарағанда қозғалыс бұзылыстары төмен деңгейде байқалады. Трофикалық бұзылыстары себебінен балаларда сүйек өсуі баяуланып, аяқ-қолдардың паретикалық ұзындығының қысқаруы пайда болады. Бұнда әсіресе қолдар - оң немес сол қол зақымданады. Бұл балалық церебральды салдықғың түрі кездінде науқастар басқаларға қарағанда жақсы қатынасады, әлеуметтік бағдарланады, еңбекке менгеріледі. Бірақ санау, жазу, кеңістікті қабылдау сияқты ми-қабат бұзылыстарды түзету қажет етеді.

БЦС бір ерекшелігі қол моторикасының бұзылуы. Аурудың кейбір түрлерінде нәрестелік кезеңнің тоникалық рефлекстері сақталғандықтан, қозғалыстың дамуына кедергі туғызады (Семенова К.А., Махмудова Н.М) [2]. Қозғалтқыш анализатордың орталық бөлімінің бұзылуы қол моторикасының күрделі және тұрақты бұзышылықтарға соқғырады. Олар тек булшыкет тонусының бұзылуымен, паретикасымен, гиперкизбен ғана сипатталмай, аяқ-қолдардың қате ұстауы мен буындардың контрактураларымен белгіленеді. Қозғалыс ауытқушылықтары жас өсе келе күшейуі мүмкін. Әсіресе олар ерікті іс-қимыл жасаған кезде анық көрінеді, бұл қимылдарды жадыда дұрыс қалыптастырып белгілеп қоюға кедерді туғызады.

Қос гемиплегиямен ауыратын балалар саусақтың баяу қимылын геометриялық фигураны айналдыра жүргізген кезде немесе кинестетикалық қабылдауда білмейді, егер балаға үшбұрышты беріп, балаға саусақпен баяу айналасынан жүргізіп шығуға бұйырса және осы кезде шеңбер көрсетсе бала үшбұрышты емес «шеңбер бойын» сезеді. Аурудың атоника-астатикалық түрінде кинестетикалық қабылдауда бала тік сызықты тік сызық ретінде қабылдай алмайды. Ол оны шеңбердің жартысы ретінде қабылдайды. Гемипарез кезінде кинестетикалық қабылдау толық болмайды, кейде баяу іс-әрекетті жалған түрде қабылдайды.

Балалар церебральді сал ауруының мәселелерін қарастыратын ғалымдар (Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастокова, К.А. Семенова, М.Б. Эйдинова) кинестетикалық қабылдаудың ауытқуы гностикалық функцияның дамуының бұзылысының бір себебі деп санайды [5]. Балалар церебральді сал ауруы кезінде саусақ праксисінің, саусақ гнозисінің, стереогноздың бұзылатындығы анықталған.

Өз денемізді елестеткенде, денеміздің орналасуы - дене сызбасы, денеміздің қимылға келтіретін функцияларымен яғни, көру, сезу, кинестетикалық қабылдаулармен тығыз байланысты екені белгілі.

Балалар церебральды параличтің түрлі формасымен ауыратын балалардың қимыл әрекет функциясына, күрделі және тұрақты бұзылыс тән.

Балалар церебральді сал ауруы бар балалардың танымдық әрекеттері олардың психикалық дамуына байланысты да бұзылады. Көптеген авторлар (М.Б. Эйдинова, К.А. Семенова, Р.Я. Абрамович-Лехтман, Е.И. Кириченко, И.Ю. Левченко) балалар церебральды сал ауруы бар балаларда психикалық дамудың бұзылуы аномальды бұзылысқа тиісті және бұл бұзылыс бас миының бұзылуының уақыты мен ықшамдалуына байланысты екенін бекітеді [5, 6].

Балалар церебральды сал ауруы бар балаларда қозғалыс күшінің жеткіліксіздігінің пайда болуы ерте жастан бастап қабылдаудың барлық түрінің дамуына әкеледі. Балалар церебральды сал ауруы бар балаларда заттық әрекет аз болғандықтан олардың заттық қабылдауы жеткілікті түрде дамымаған, ал заттық әрекет жалпы моториканың дамуына сынсыз және қалыптаспауынсыз мүмкін емес. Заттық әрекеттің арқасында түйсіну дамиды.

Церебральді сал ауруы бар балалардың көбісі пішінді қабылдау жағынан, кеңістікте көлемді және жалпақ заттарға байланысты көп қиналады. Балалар церебральді сал ауруы бар балалар жиі өз денелерінде бағыттай алмай жатады. Дене схемасының дамуы кеңістікті қабылдаумен тығыз байланысты. Кеңістікті бағдарлау науқаста байланысты түрде пайда болуы мүмкін. Оларда «оңға», «солға» деген түсініктер ауыр қалыптасады, саусақ агнозиясының элементтері пайда болады, жазуды, оқуды, санауды меңгергенде қиындықтар кездеседі. Көріп және кинестетикалық қабылдаумен қатар, кеңістікті елестетуді дамып кезінде есту анализаторының мәні үлкен. Жалпы моториканың дұрыс дамуы кеңістікті ажырату әрекетінің жетіспеушілігі сипатталады, балалар церебральды сал ауруы бар балаларға естіп қабылдаудың жетіспеушілігі тән болады. Науқас бала өзінің мүмкіндігін байқамай саусақтарын айыра алмайды және белгілей алмайды. Саусақтық агнозиясы кейде бет элементтерінің білінбейтіндігімен, реакция бермейтіндігімен ұштасып жатады. Бұл науқастар аданың суретін, әсіресе беті мен қолын сала алмайды [7].

Церебральды сал ауруына шалдыққан балалардың дамуында, олардың білім алуында және олардың бойында эстетикалық тәрбиені қалыптастыруда бейнелеу өнерінің маңызы зор. БЦС балаларды бейнелеуге оқыту коррекциялық бағытта болуы керек, яғни танымдық қабілеттерін, эмоционалды-ерік сферасын, қол ұсақ моторикасын дамыту [6, 7].

Церебральді сал ауруына шалдыққан балалардың бейнелеу эрекетін меңгеру ерекшеліктерін анықтау- ды алдымызға мақсат етіп қойдық. Зерттеу Алматы қаласындағы №2 арнайы (түзету) мектеп-интернатын- да жүргізілді. Жалпы зерттеуге 7-9 жас аралығындағы церебральді сал ауруының әр түрімен ауыратын 20 бала қамтылды.

Церебральді сал ауруына шалдыққан балалардың бейнелеу эрекетінің ерекшелігін зерттеу барысында, ойлаған бейнесін еркін қағаз бетіне түсіруге қажетті дағдыларын анықтау мақсатында Т.С. Комаров әдістемесін басшылыққа ала отырып тапсырмалар жүйесін құрастырдық. Т.С. Комаров мұндай дағдылар- ды үш топқа бөлуді ұсынады.

1 топ - құрал-саймандарды меңгеру дағдысы;

2 топ - суреттің боялуы және сызықтардың салынуына қажетті, қимыл-қозғалыстың сапасының жақсаруына әкелетін дағдылар.

3 топ - заттың қасиеттерін кеңістікте бағдарлап жеткізуге қажетті дағдылар (пішіні, құрылымы, бөлшектері, көлемі, пропорциясы).

Дағдылардың бірінші тобы

Дағды	Біліктілік	Тапсырма
Құрал-саймандарды меңгеру дағдысы мен біліктілігі. 1. Қалам және қылқаламды ұстай білу дағдысы. 2. Қаламмен тік және көлденең сызықтарды салу кезіндегі қолдың қалпын меңгеру дағдысы. 3. Қылқапмен сызықты бастыру дағдысы 4. Жіңішке және жалпақ сызықтарды салу кезіндегі қылқаламды ұстау дағдысы. 5. Қағаз бетіндегі өшірілген нүктелерді қосу дағдысы.	Сурет салу кезінде қалам және қылқапмен еркін жұмыс жасай білуі керек	Жоғарыдан төменге қарай сызық жүргіз. Жол сал (көлденең сызық). Енді қылқаламмен сап: а) жоғарыдан төменге қарай сызық; б) Жол сал (көлденең сызық). Енді қылқаламмен жаппақ және жіңішке жолақша сал. Мына нүктелерді қосып шық (түзу сызық бойымен).

Дағдылардың екінші тобы

Дағды	Біліктілік	Тапсырма
Суретті бояғанда және сызықтар салғанда сапасының жақсы болуына қажетті қимыл-қозғалыс дағдысын меңгеру. 1. қалам мен қылқаламды ұстаған кезде қимыл-қозғалысты еркін басқару дағдысы. 2. Қимыл-қозғалыс амплитудасын ерікті түрде өзгерту. 3. Қимыл-қозғалыс жылдамдығын ерікті түрде өзгерту дағдысы. (баяу және жылдам). 4. Дер кезінде қимылды аяқтау дағдысы. 5. Қайталанатын қимылдарды бір қалыпты орындау дағдысы.	Бейнеге сәйкес қимыл-қозғалысты орындай білу.	1. Пішіндер қалай аталады? Атап шық (үшбұрыш, төртбұрыш, шеңбер) 2. Мына нүктелерді қосып шық. Не шықты? (үшбұрыш, төртбұрыш, шеңбердің бірнеше нүктелері) 3. Мына пішіндерді қаламмен ұқыпты бояп шық (үшбұрыш, төртбұрыш, шеңбер). 4. Бояп шық: екі үшбұрышты жоғарыдан төменге қарай 5. Шарбақ сал (бірнеше тік сызықтар) Ізін жалғастыр (үздік сызықтар)

Дағдылардың үшінші тобы

Дағды	Біліктілік	Тапсырма
Заттардың кеңістіктегі қалыптың жеткізетін дағдышар мен біліктіліктер. (пішіні, құрылымы, бөлшектері, көлемі, пропорциясы). 1. қимылдың бағытын сақтай білу дағдысы а) тіке б) доға, в) шетімен.	1. қимылдың бағыттарын өзгерте білу (бұрыштар бойынша, түзу сызықтан доға сызық жасауға ауысу; бірінші доға сызықтан екінші доға сызыққа ауысу). 2. Заттың көлемі бойынша бөліктерінің ұзындығына қарай қимылдарды жасау (тік үшбұрыш, төртбұрыш)	1. Машина жүретін жолды жалғастыр. 2. Кемпіркосак сал. 3. Шеңбер сал (үлкен, кішкентай). 4. Аккала сал (үш тіке қойылған шеңбер). 5. Адам сал. 6. Үшбұрыш, төртбұрыш, шеңбер сап. 7. Үй сал. 8. Ағаш сал. 9. Алманы салып бітір (жартысынан). 10. Туды сап. 11. Баспалдақ сал.

Тапсырманың орындалуына қарай сандық көрсеткіш бойынша нәтижелерін бағалау:

5 ұпай - дағдылар жасына сай қалыптасқан;

4 ұпай - тапсырма баяу, сенімсіз орындалды;

3 ұпай - тапсырма баяу, сенімсіз орындалды, параққан қалам алынып кетті;

2 ұпай - қимылдың бір қалыптылығы бұзылған, микро және макрография орын алады; 1 ұпай - тапсырма орындалмады.

Бұл балалардағы БЦС түрлеріне және ауырлық деңгейіне қарай бейнелеу әрекетінің қалыптасу деңгейі- ін салыстыруға мүмкіндік берді. Зерттеуден алынған нәтижиелерді № 1 кестеде ұсынып отырмыз.

№1 кесте. Зерттеудің нәтижесі

Аты-жөні	Клиникалық диагнозы	Ауырлық деңгейі	Ортақ ұпайы	ортақҰпайы	ортақ ұпайы
1. Алия А.	БЦС, спастикалық диплегия	жеңіл	3,0	3,4	3,6
2. Бекен С.	БЦС, спастикалық диплегия	жеңіл	3,2	3,0	3,4
3.Бақыт Ж.	БЦС, оң жақты гемипарез	орташа	2,2	2,2	2,2
4. Диас Н.	БЦС, спастикалық диплегия	орташа	2,4	2,6	2,8
5. Дана И.	БЦС, гиперкинетикалық түрі	жеңіл	3,6	3,4	3,2
6. Еңілік А.	БЦС, спастикалық диплегия	жеңіл	3,8	3,4	3
7. Жібек Қ.	БЦС, гиперкинетикалық түрі	ауыр	2,2	2,2	2
8. Ира С.	БЦС, сол жақты гемипарез	орташа	1,6	1,8	1,6
9. Күнай І.	БЦС, спастикалық диплегия	орташа	3,0	2,8	2,4
10. Карша Е.	БЦС, спастикалық диплегия	ауыр	1,4	1,4	1
11. КаримИ,	БЦС, гиперкинетикалық түрі	жеңіл	3,4	3,6	3,8
12. Айым А.	БЦС, спастикалық диплегия	жеңіл	4,0	3,6	3,6
13. Лидо А.	БЦС, оң жақты гемипарез	орташа	3,0	2,8	3,2
14. Мая М.	БЦС, оң, жақты гемипарез	орташа	3,2	3,2	3,2
15.НазҚ.	БЦС, спастикалық диплегия	ауыр	2,0	1,4	1,6
16. Нұрым С.	БЦС, оң жақты гемипарез	орташа	3,0	2,6	3,4
17. Тимур Т.	БЦС, спастикалық диплегия	орташа	3,6	3,4	3,2
18. Ару Ж.	БЦС, сол жақты гемипарез	жеңіл	4,0	4,0	3,8
19. Асан А.	БЦС, гиперкинетикалық түрі	орташа	2,6	2,6	2,6
20. Шынар Р.	БЦС, спастикалық диплегия	ауыр	1,4	1,0	1

Зерттеудің нәтижесінде церебральді сал ауруының әр түрімен ауыратын балалардың бейнелеу әрекетінің ерекшеліктері анықталды. Көптеген балалар қарапайым суреттерді бейнелей алмады. Олардың графикалық әрекеттері шипақпау сипатында болды.

Еріксіз қимылдар жасайтын балалар (БЦС, гиперкинетикалық түрі) пішінін салуға талпынғанымен түсініксіз шипақпап, парақтан шығыш кетіп сызықтар жасады.

Балалардың көпшілігі түзу, көлденең, тік сызықтар салуда қиналды, оң қолының қимылы шектелген- дер (оң жақты гемипарез) сол қолдарымен салды. Мұндай балапар көбінесе парақтың тек оң жағына суреттерін бейнелейді, парақтың сол жағы бос қалды, пішіндері асимметриялы, немесе теріс бейнелеу орын алды.

БЦС балалардың бейнелеу әрекетінің ерекшеліктерінің бірі салған заттары парақ бетінде бөлшектеніп бейнеленді, бейне тұтас емес, бөлшектері бір-біріне қосылмаған. Әсіресе бұл адамның бейнесін салғанда айқын көрінді (мысалы, денесінен аяқ-қолдары бөлек салынған, аузы, ерні-бетте орналаспаған).

Балаларға адамның бейнесін салу өте қиынға түсті: кей дене мүшелерін қалдырып кетеді, аяқ-қолда- рын жартылай салады, бет мүшелерін дұрыс сәйкестендірмейді, орналастырмайды.

Балалардың суреттерінде бейнеленген заттардың пішіндері өзгеріске ұшыраған. Мысалы: ұқсас пішін- дер - шеңбер және сопақша, ромб және тіктөртбұрыш. Бұл балалардың көріп қабылдауларының дұрыс қалыптаспағандығының дәлелі.

Көру-кеңістікті қабылдауы суретті парақ бетіне бейнелегенде бұзылғандығы байқалды, себебі, зат пен заттың бөлшектерінің ара қатынасын пішіні жағынан дұрыс сақламайды, көлемі үлкен затты кішірейтіп бейнелейді, керісінше кішкентай заттың көлемін ұлғайтып жібереді.

БЦС балалар заттың көлемін шамадан тыс кішірейтіп салады. Ал, БЦС гиперкинетикалық түріндегі балалар еріксіз қимылдарының әсерінен заттың көлемін үлкейтіп бейнеледі.

Балалар суреттерінде көбінесе негізгі төрт түсті қолданды: қызыл, көк, сары, жасыл; затқа сәйкес түсті ажырата алмады. Олар түстерді қиындықпен. ажыратты, бұл түстерді ажырату қабілеттерінің дұрыс қалыптаспағандығын көрсетеді.

Сонымен, БЦС балалардың бейнелеу әрекетінің қалыптасуындағы қиындықтар: моторикасының бұзылуы, көру-моторлы бағдарлауының және сенсорлы аймағының бұзылуы болып табылды. БЦС гипер- кинетикалық түрінде және күрделі қимыл-қозғалыс бұзылыстары бар балаларға графикалық дағдыларды меңгеру қиындық соқпайды, әсіресе нақты қимылдар жасауда, нүктелерді қосу, адамның денесін нақты бейнелей алмайды, ұсақ заттарды салу қиынға соғады. Церебральді сал ауруына шалдыққан балалардың үйренетін бейнелеу әрекетінің элементтері, графикалық дағдыларының қалыптасуы жазуға үйренудің алғы шарттарының бірі екені мәлім.

- 1** Семенов ИВ. Вопросы этиопатогенеза детского церебрального паралича - М., 2000.
- 2** Семенова К. А., Мастюкова Е.М. Клиника и реабилитационная терапия ДЦП - М.: Медицина, 1992.
- 3** Шпицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. - СПб. 2001.
- 4** Психолого-медико-педагогическое обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - Уч.- методическое пособие /Под общ. ред. Ерсариной А..К. - Алматы, 2006.
- 5** Зельдин Л.М. Развитие движения при различных формах ДЦП - М., 2011.
- 6** Кузнецова Г. В. Основы изобразительности. Методические рекомендации к обучению изобразительности детей с ДЦП в пропедевтическом периоде. - М., 1998.
- 7** Безруких М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. - М., 2001

Түйін

Бұл мақалада церебральді сал ауруына шалдыққан балалардың бейнелеу әрекетінің ерекшеліктері қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются особенности изобразительной деятельности детей с ДЦП.

Summary

This article discusses the features of the art activities of children with cerebral palsy.

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІМӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРИНЯТИЮ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С. Дербисалова - магистр дефектологии, м.н.с. лаборатории социальной работы ННПЦКП

Современное образование в Республике Казахстан находится в состоянии модернизации и реформирования в связи с ратификацией многочисленных международных Конвенций и Деклараций в области прав человека, в том числе прав детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями. Одним из важных событий является принятие Саламанкской Декларации (1994 г.) "О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями" которая определила пути развития специального образования в XXI веке. Декларация объявила, о необходимости изменения основных направлений политики и распространения "включающего" (инклюзивного) образования, главным принципом которого является то, что: обычные школы должны принимать всех детей независимо от их физического, интеллектуального, эмоционального, социального, лингвистического или другого состояния. В основе инклюзивного образования лежит идея выстраивания равного отношения ко всем детям и создание особых условий для организации образования детей с ограниченными возможностями совместно с детьми, не имеющими нарушений в развитии [1].

Внедрение инклюзивного образования в РК сталкивается не только с трудностями, так называемой «безбарьерной среды», но, прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки по отношению к детям с инвалидностью, неготовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования. Вполне закономерно, что создание реальной, действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета мнения населения, готовности общества к естественному принятию ребенка с ограниченными возможностями [2].

С целью исследования отношения родителей и педагогов общеобразовательной школы к детям с ограниченными возможностями в целом и в частности, к идее совместного обучения таких детей с детьми из обычной школы, было проведено анкетирование, в котором приняли участие 75 человек, из них педагогов - 25 человек, родителей - 50 человек.

На вопрос первой анкеты «Как Вы считаете, могут ли дети-инвалиды обучаться в обычных общеобразовательных школах?» положительный ответ дали только 8% родителей, 52% дали отрицательный ответ и 40% затруднились ответить. Среди педагогов только 20% - за, 56% - против и затруднились с ответом - 24% респондентов.

А на вопрос «Где лучше учиться детям-инвалидам: в коррекционной или общеобразовательной школе» ответы респондентов распределились следующим образом: 58% родителей дали ответ «в коррекционной школе», 4% - «в общеобразовательной школе, 38 % ответили «не знаю не задумывался(лась) об этом». Учителя ответили так: «в коррекционной школе» - 84%, «не знаю не задумывался(лась) об этом» - 16%. Показательно то, что никто из учителей не видит общеобразовательную школу в качестве лучшего места, где может учиться ребенок в инвалидностью.

Следующий вопрос касался отношения респондента к возможности совместного обучения непосредственно его ребенка в одном классе с детьми-инвалидами. «Не возражаю» ответили - 10% родителей и 12% педагогов, «Возражаю» - 36% родителей и 68% учителей, «Мне все равно» ответили - 18% родителей и 20% учителей.

В первой анкете также были представлены наиболее распространенные суждения о совместном обучении обычных детей и детей-инвалидов в обычных школах. Респондентам было предложено отметить свое согласие или несогласие с данными суждениями. В случае затруднения они могли воздержаться от ответа, выбрав вариант «затрудняюсь ответить». Соотношение ответов респондентов обеих категорий зафиксированы в таблице.

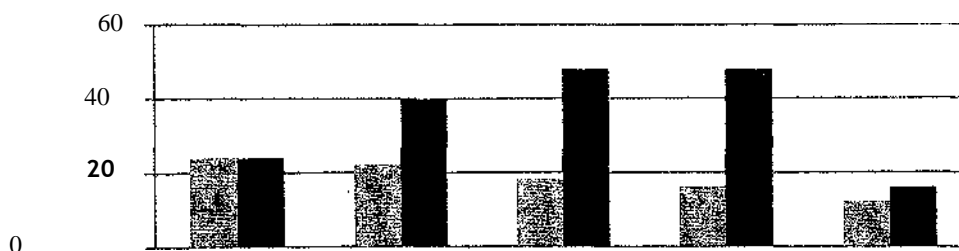
№	высказывание	Родители %			Педагоги %		
		да	нет	З.О.	да	Нет	З.О.
1	так дети-инвалиды лучше подготовятся к самостоятельной жизни в обществе	24	50	22	24	40	36

2	дети будут учиться дружественному (толерантному) отношению к инвалидам	22	56	22	40	20	40
3	дети-инвалиды будут жертвами «детской жестокости» со стороны сверстников, объектом насмешек, возникнет взаимная неприязнь, отчуждение и т.д.	62	12	22	60	24	16
4	у детей-инвалидов будет больше контактов со сверстниками, дружеских связей	18	32	50	48	32	20
5	благодаря совместному обучению у детей-инвалидов расширятся их представления о мире	16	20	64	48	32	5
6	ребенку-инвалиду и в обычной школе нужны учителя-дефектологи	88		12	96		4
7	дети-инвалиды будут мешать другим, замедлять прохождение учебной программы классу	74	8	18	92		8
8	они будут вызывать у других детей отрицательные эмоции	82	4	14	60	24	16
9	они будут требовать повышенного внимания учителей в ущерб другим детям	80	4	16	72	24	24
10	вместе с детьми-инвалидами в школу «придут» деньги из соцстраха. Дополнительное финансирование выгодно школе в целом?	34	36	30	32	28	40
11	в обычной школе дети-инвалиды получают более качественное образование, чем в коррекционной	12	62	26	16	76	8
12	для инвалидов нужна своя школьная среда. Накладно переоборудовать школьные помещения под потребности детей с различными видами инвалидности	82	8	10	76	16	8
13	Коррекционные школы и школы-интернаты лучше справятся с образованием инвалидов и с подготовкой их к жизни, чем обычные	88		12	80		20

Анализируя данные таблицы можно отметить, что соотношение между ответами «да», «нет» и «затрудняюсь ответить» в обеих категориях анкетированных мало отличаются. Подавляющее большинство как педагогов, так и родителей придерживаются мнения о том, что в случае совместного обучения дети-инвалиды потребуют повышенного внимания учителей в ущерб другим детям, будут мешать и замедлять прохождение учебной программы. В то же время они отмечают что, и самим детям с ОВ лучше всего будет с коррекционной школе, в которой предусмотрены специальные условия и необходимые специалисты, а в обычной школе создавать такие условия, по их мнению, бессмысленно и накладно. Больше половины респондентов считают что, дети-инвалиды будут вызывать у других детей отрицательные эмоции, станут жертвами «детской жестокости» со стороны сверстников, объектом насмешек и в результате возникнет взаимная неприязнь, отчуждение.

В целях выявления доли положительных ответов на суждения, близких к идеям инклюзивного образования, их соотношения между анкетироваемыми группами мы составили график, отражающий процентное содержание ответов «да» на суждения под номерами: 1,2,4, 5 и 11.

Соотношение положительных, близких к идеям инклюзивного образования суждений у анкетироваемых групп



Как видно из графика, при общих низких показателях больший процент согласных с суждениями, близкими к идеям инклюзивного образования, наблюдается у педагогов. Особенно это касается тех высказываний, где речь идет о положительном значении общения и совместного обучения детей из обычной школы и детей с ОВ.

Количество респондентов, которые реально рассматривают перспективы совместного обучения детей с нарушениями в развитии с детьми из обычной школы, составило в общей сложности 13 человек (8 родителей и 5 педагогов), они дали 16 ответов на вопрос какие именно категории детей могли бы учиться в обычной школе. Соотношение ответов в пользу какой-либо категории детей с ОВ было следующим: слабовидящие дети - 12,5%; слабослышащие - 12,5%; дети, передвигающиеся при помощи инвалидной

коляски - 37,5%; дети с нервными заболеваниями, у которых периодически случаются приступы - 6,25%; с детским церебральным параличом - 6,25%; с задержкой психического развития - 25%. Таким образом, по мнению респондентов, совместное обучение в общеобразовательной школе в большей степени возможно с детьми, имеющими нарушения слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, а также дети имеющие задержку психического развития. Результаты обработки ответов респондентов свидетельствует о том, что для респондентов реальность инклюзивного обучения связана с ведущим дефектом в структуре нарушений развития ребенка. Наибольшую лояльность респонденты проявляют к совместному обучению с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (37,5%), нарушения зрения или слуха (по 12,5%), а также с задержкой психического развития (25%). Можно предположить, что при ответах респонденты руководствовались своими представлениями о том, что названные нарушения у детей не являются препятствием к обучению в общеобразовательной школе, не требуют существенных изменений в системе общего обучения, не представляют опасности другим детям и не ассоциируются с нарушениями интеллекта и эмоционально-волевой сферы.

На следующий вопрос анкеты «Есть ли в окружении Вашего ребенка по месту жительства его ровесник ребенок - инвалид?» необходимо было ответить «да», «нет» или «не знаю», при этом в случае положительного ответа нужно было ответить «есть и они дружат» или «имеется, но они не дружат». Большинство респондентов дали отрицательный ответ - 78% родителей и 72% педагогов, «не знают об этом» ответили 18% родителей и 20% педагогов и только 4% родителей и 8% педагогов ответили, что знакомы с такими детьми, при этом ответов «есть и они дружат» среди педагогов составило 4% (1 человек), а у респондентов-родителей таких ответов не было.

В следующем вопросе респонденту предлагалось представить себя в роли родителя ребенка с ограниченными возможностями развития и отметить свое предпочтение в вопросах обучения такого своего ребенка. Результаты ответов представлены в таблице.

Категории респондентов	Ответы		респондентов в %	
	В обычной школе	В коррекционной школе	В школе-интернате для детей-инвалидов	Домашнее обучение с помощью специалиста
Родители	6	28	58	8
Учителя	20	50	12	28

Как видно из таблицы, в ситуации, когда респондент представлен в качестве родителя ребенка с ОВ, процентное содержание ответов о том, что дети с ОВ могли бы обучаться в обычной школе несколько меняется. Хотя это не очень ощутимо, но все же можно отметить: у педагогов такие ответы составили 20%, тогда как в начале анкетирования их не было; у родителей их количество увеличилось с 4% до 6%. Но большинство, как родителей, так и учителей в данной ситуации, все же придерживаются мнения о том, что лучше всего, если ребенок с ОВ будет обучаться в специальной коррекционной школе.

Следующие вопросы анкеты имели цель - выяснить, как оценивает респондент общее отношение современного казахстанского общества к инвалидам: оценивает ли он его как дружественное; изменилось ли, по его мнению, это отношение по сравнению с прошлой эпохой, в частности с советской. Также было предложено выделить страны где, лучше всего заботятся об инвалидах.

Большинство респондентов-родителей (68%) и педагогов (48%) затрудняются дать какую-либо однозначную оценку отношения общества к людям с инвалидностью. На вопрос «Можно ли назвать отношение современного общества нашей страны к инвалидам дружественным?» «да» и «скорее да, чем нет» ответили 8% родителей и 40% педагогов, ответы «нет» и «скорее нет, чем да» дали 24% родителей (6% и 18%) и 12% педагогов.

А на вопрос изменилось ли, по мнению респондента, это отношение по сравнению с прошлой советской эпохой, были даны следующие ответы: «Изменилось в лучшую сторону» - 2% родителей и 20% учителей, «Стало хуже» - 22% родителей и 24% педагогов, «Не изменилось» - 16% родителей и 40% педагогов, «затрудняюсь ответить» - 60% родителей и 16% педагогов.

В ответах на вопрос о том, где, по мнению анкетированных, лучше всего заботятся о людях с инвалидностью, было названо 9 стран. Из общего числа ответов 40,6% принадлежит США, 28,1% - Германия, 12,5% - Россия, по 6,5% - Китай и Англия, по 3,1% у Франции и Италии.

В целом в ответах на вопросы первой анкеты наблюдается большое количество ответов типа «не знаю», «затрудняюсь ответить», «мне все равно» и т.д. Мы это связываем с отсутствием интереса респондентов к данным вопросам, так как они мало осведомлены и непосредственно не сталкивались с проблемами инклюзивного образования. Данный результат мы склонны оценивать как определенный потенциал к тому, что при прикладывании определенных усилий мнения респондентов, не имеющих определенной

позиции может поменяться в сторону понимания и принятия идей интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду, идей их полноценной социальной адаптации.

В ходе исследования общей осведомленности анкетированных об инвалидах были заданы пять вопросов (анкета «Информированность об инвалидах»), суть которых заключалась в том, чтобы определить имеют ли респонденты представление о наличии законов, касающихся прав инвалидов в нашей стране, что они знают об учреждениях и службах, оказывающих помощь лицам, имеющим инвалидность и какие источники при этом служат средствами информации.

На первый вопрос второй анкеты «Достаточно ли на Ваш взгляд освещаются проблемы инвалидов в средствах массовой информации?» ответы свидетельствуют о том, что респонденты считают освещенность данной темы достаточной. В ответах на вопрос, «Из каких источников Вы узнаете о проблемах инвалидов» было дано 105 ответов. Среди источников информации все респонденты отметили такие источники как телевидение и газеты. В целом процентное соотношение ответов было таким: телевидение — 47,6%; радио - 4,8%; газеты - 25,7%; журналы - 3,8%; популярная литература - 2,9%; научная литература- 3,8%; педагоги, воспитатели - 11,4%.

Следующие вопросы касались представлений респондентов о наличии в республике служб и организаций, призванных оказывать помощь различным категориям инвалидов, знаний законов, защищающие права инвалидов. На вопрос «Имеются ли в Казахстане законы, защищающие права инвалидов?» было дано 78% положительных ответов у родителей и 96% у педагогов. Остальные респонденты ответили «Не знаю»: 22% родителей и 4% педагогов.

В целом, вопросы второй анкеты «Информированность об инвалидах» касались самых общих представлений респондентов о людях с инвалидностью. Однако ответы на эти вопросы показали весьма низкий уровень осведомленности отвечающих. Анализ ответов показал, что большинство респондентов (в категории родителей - 90%, у педагогов - 64%) не имеют никаких представлений ни о том, какие организации оказывают помощь и поддержку инвалидам в нашей стране, ни о том, существуют ли такие организации в их области. Многие респонденты не смогли назвать хотя бы одну из таких организаций. По данным анкеты, о том, что такие организации существуют в их области проживания, заявили лишь 24% родителей и 48% учителей.

Цель третьей анкеты - отразить отношение респондентов к инвалидам, как членам общества, как к определенной социальной группе; выяснить, как респонденты относятся к возможностям межличностного взаимодействия с различными категориями инвалидов.

По вопросам о положительных и отрицательных чертах личности инвалидов респонденты-родители положительные качества отметили 127 раз, респонденты-педагоги - 87, а отрицательные качества 118 раз отметили родители, а педагоги отметили 39 раз.

Соотношение положительных и отрицательных качеств инвалидов, отмеченных респондентами рассматриваемых категорий наглядно представлено посредством диаграмм. На диаграмме №1 представлено соотношение характерных качеств инвалидов по мнению родителей, а на диаграмме №2 - по мнению педагогов.

Диаграмма 1.

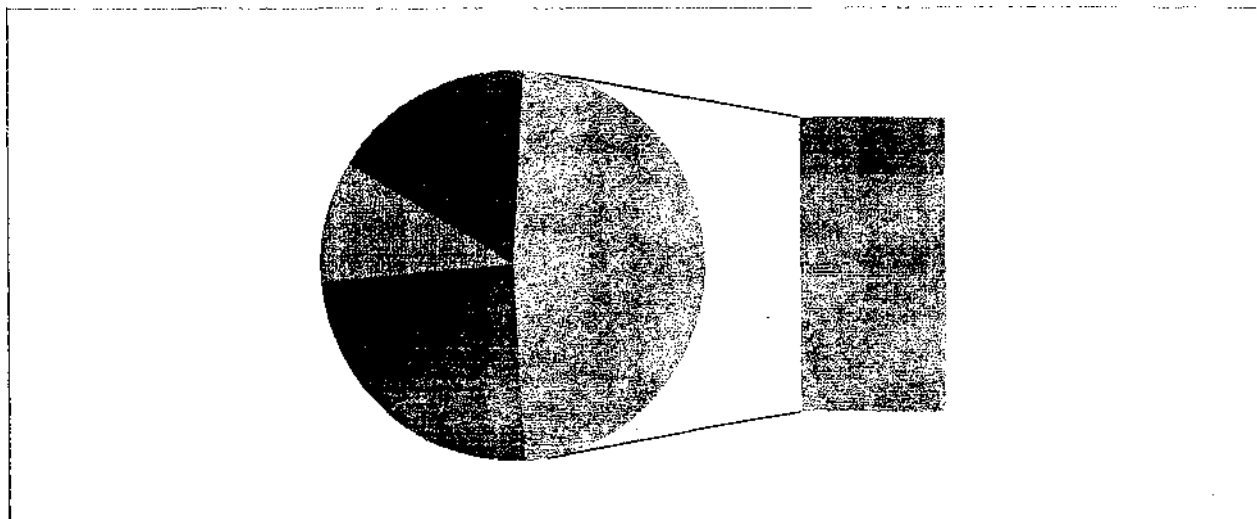
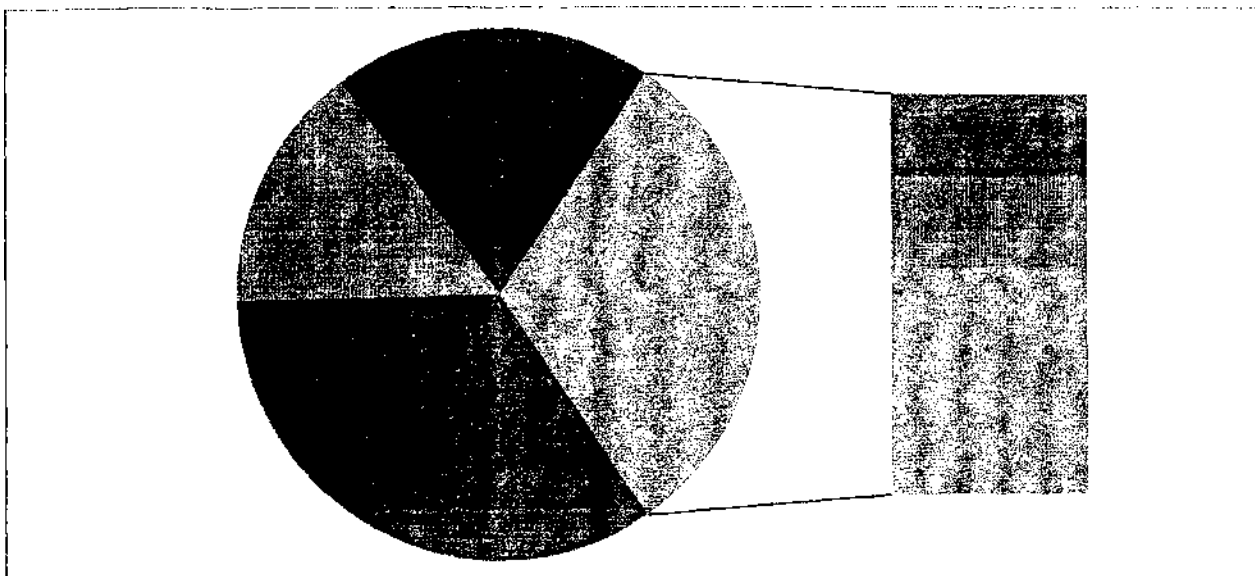


Диаграмма 2.



Следующий вопрос звучал так: «Как вы отнесетесь к тому, чтобы инвалид был: соседом по дому, соседом по квартире, родственником, коллегой по работе, подчиненным, начальником, представителем власти, врачом, учителем ребенка, одноклассником ребенка?». Предполагалось, что ответы анкетированных на этот вопрос покажут какое место в обществе и в своем непосредственном окружении готовы отвести респонденты человеку с инвалидностью. Однако часть анкетированных как родителей, так и педагогов не дали ответов на данный вопрос (это 24% родителей, и 24% педагогов). В целом оказалось, что большинство респондентов-родителей проявляет равнодушное отношение к какой-либо социальной роли инвалида в своей жизни. Положительное отношение отметили только 20% респондентов-педагогов. Они отметили положительное отношение к тому, что инвалид был бы их соседом по дому, коллегой по работе или представителем органов власти. Результаты ответов других респондентов распределились следующим образом: отрицательное отношение отметили 40% родителей и 14% педагогов, а равнодушных оказалось 68% в категории родителей и 4% педагогов.

На вопросы, касающиеся проблем предоставления льгот инвалидам, обеспечение их специальными программами и поддержкой со стороны государства, подавляющее большинство респондентов ответили, что льготы безусловно нужны. Из респондентов-педагогов 2 человека помимо положительных ответов отметили ответы «Нет» в категории «при поступлении в вузы и техникумы». Из общего числа ответов, данных респондентами-родителями положительных ответов «Да» было: 33,1% в категории «при лечении»; 27,7% в категории «пенсия по инвалидности»; 16,2% в категории «при поступлении в вузы и техникумы», 14,1% в категории «при приеме на работу и 4,7 в категории «в транспорте». Ответы «Нет» на этот вопрос у родителей составили 4,05%.

На последний вопрос анкеты о том, нужна ли государственная программа трудоустройства инвалидов 76% респондентов родителей ответили «Да» и 24% - ответили «Не знаю». У педагогов 96% ответили «Да» и 4% (1 человек) дали ответ «Нет».

Обобщенный анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы:

1. Большинство респондентов не поддерживают идеи и перспектив совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья с детьми, не имеющими нарушений в развитии. Количество респондентов выразивших позитивное отношение к внедрению инклюзивного образования составило в среднем 20%.

2. Результаты анализа показали, что, по мнению респондентов, совместное обучение в общеобразовательной школе в большей степени возможно для детей, имеющими нарушения слуха, зрения, опорнодвигательного аппарата, а также дети имеющие задержку психического развития.

3. ----- Большинство респондентов группы «педагоги» отметили положительное отношение к людям с инвалидностью. Число отмеченных респондентами - педагогами положительных качеств инвалидов было намного больше, чем отрицательных. Респонденты группы «родители» выразили положительное отношение в равной степени с равнодушным. У респондентов-родителей разница между количеством о положительных и отрицательных качествах, присущих инвалидам была небольшая, но, тем не менее положительных качеств было отмечено больше. Среди категорий инвалидов больше положительных — 32 _____

реакций родители дали по отношению к категории «инвалиды по слуху» и «дети-инвалиды». При определении отношения анкетированных к какой-либо из предложенных социальных позиции инвалидов, большинство респондентов выбрали позицию равнодушия.

4. В ходе исследования выявилось, что респонденты обеих групп мало осведомлены в вопросах касающихся проблем инвалидов в нашей стране. При этом большинство респондентов-родителей и часть педагогов считают, что проблемы инвалидов освещаются в СМИ достаточно. В целом можно отметить, что респонденты придерживаются мнения о том, что оказывать помощь и поддержку инвалидам должно преимущественно государство, которое должно создавать специальные учреждения и организации для обучения, лечения и трудоустройства инвалидов.

Такая точка зрения, присущая большинству респондентов, является результатом общепринятой в нашей стране практики изоляции людей, имеющих инвалидность. Изоляция присутствует с самого начала жизни ребенка с нарушением в развитии, так как государственная социальная политика ориентирована в основном на содержание детей с ограниченными возможностями в закрытых стационарных учреждениях интернатного типа. В итоге такая политика - политика сегрегации детей на основе уровня психофизического развития выступает мощным фактором дальнейшего углубления их социальной дифференциации и неравенства в обществе, что противоречит современным ценностям цивилизованного гражданского общества, нарушая права человека.

Для того, чтобы изменить отношение людей к этой проблеме, необходимо развеять предрассудки об ограниченных возможностях, с тем чтобы люди воспринимали их как неотъемлемый элемент человеческого разнообразия, каковым они на самом деле и являются. Искоренение предрассудков должно начинаться с распространения знаний и понимания сути ограниченных возможностей; пропаганды таких концепций как равноправие и права человека. Необходимо формировать готовность населения к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья; повышать компетентность педагогов в области коррекционной педагогики и специальной психологии; разрабатывать нормативно-правовую и методическую базу инклюзивного образования,

1 Сулейменова Р. А. *Методологические подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан // Открытая школа. - 2012. - №7.*

2 Ерсарина А.М. *Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан // Открытая школа - 2012. - №1.*

Түйін

Мақалада жалпы білім беру мектептеріндегі балалардың ата-аналар мен педагогтардың инклюзивті білім беру идеяларына қатысты көзқарастарына талдау жасалынған.

Резюме

В статье делается анализ отношения родителей и педагогов учащихся общеобразовательной школы к идеям инклюзивного образования.

Summary

This article is an analysis of the relationship between parents and teachers of secondary school students to the ideas of inclusive education.

ЖОҒАРЫ КӘСПГІК МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДА ӨЗІНДІК ЖҰМЫСТЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

А. А. Даурамбекова - аға оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Г.А. Кошжанова - оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Қазақстан Республикасы «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті - ұлттық және жалпы азаматтық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау. Жеке адамның шығармашылық, рухани және дене мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір саптының берік негіздерін қалыптастыру, жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы интеллектін байыту» қажеттілігі айтылған [1].

Жоғары оқу орындарының алдында өмірге жан-жақты дайындалған, еңбексүйгіш, ынталы, шығарма- шылықпен ойлайтын, интеллегуалдық және адамгершілік тұрғысынан бай, жоғары білімді жеке тұлғаны дамыту мәселелері тұр.

XXI ғасырда білім мен ғылым саласында болып жатқан өзгерістер болашақ мамандар даярлауда _____

жоғары мектептің алдына жаңа міндеттер қойып отыр. Осыған орай, бүгінгі әлеуметтік білім беру кеңістігіне сай бейімдеп білім алу, жалпы ғаламдық танымды, ойлауды дамыту, өзінше ғылыми тұжырым жасауға, олардың қажетіне қарай ғылым жетістігін сұрыптауға, студенттің өзінің іс әрекетінің субъектісі болуына мүмкіндік туғызу - көкейкесті мәселе. Өйткені, тек жоғары білімді маман ғана қоғам мен эконо-миканың, әлеуметтік және мәдени өркендеудің көшбасшысы бола алады. Жоғары білім - маманға білім, іскерлік және дағды ғана беріп қоймайды, сонымен қатар ол жеке тұлғалық қасиеттерді қалыптастырады.

Жоғары оқу орнының басты мақсатыалдыңғы - қатарлы жастар тәрбиелеу, адамзаттың мәдени және өнегелілік деңгейі мен оның ой-өрісін арттыру, жоғары білімді маман иелерін даярлау. Білім саясатының өзекті мәселелері - кәсіптік даярлаудың сапасын жақсарту, біліммен қамтамасыз етудің ғылыми-әдістемелік жүйесін түбегейлі жаңарту. Оқытудың әдістері мен ұйымдастыру түрлерін өзгерту, педагогикалық әдіс-тәсілдерді ұйымдастыруды қайта құру, ондағы алдышы қатарлы оқу-тәрбие тәжірибелері мен қазіргі қоғамның сұраныстарының алшақтығын жою. Арнайы білім беру жүйесіндегі жаңашылдықты саралау, білімді жетілдіру үдерісіндегі үздіксіздікті қамтамасыз етуде оның рөлін арттыру.

Арнайы мамандар даярлау жүйесінде білім берудің сапасын қамтамасыз етуде жоғары білімді дамытудың негізгі жолы - мамандардың кәсіби даярлау сапасын арттыру болса, қазіргі таңда жоғары оқу орында - рында кәсіби білікті мамандар даярлаудың жаңа тәсілдері ұсынылып, жаңа талапқа сай мамандар даярлаудың үлгілері бойынша жұмыстар атқарылуда.

Педагогика саласы ғалымдары (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, А.В. Усова, Н.Д. Хмель, Г.Қ. Ахметова, З.А. Исаева және т.б.) маманды кәсіби даярлау үдерісінің психологиялық-педагогикалық негіздеріне, мамандықтың мәніне, өзіндік ерекшеліктері мен функцияларына тоқталған. Оның құрылымын негіздей отырып, маманның іс-әрекетінің кәсіби бағдарын, студенттердің шығармашылық және өздігінен дербес білімін жетілдіруге байланысты ғылыми-әдістемелік бағдар ұсынған.

Қоғамның қазіргі даму жағдайында еңбек сапасына талаптың күшеюіне байланысты жалпы білім беру саласының дамуы жөніндегі Қ.М. Арынғазин, Б.Б. Баймұханов, М.Ж. Жадрин, З.А. Исаева, С.Т. Каргин, Т.С. Көшеров, А.Қ. Құсайынов, Е.Ө. Медеуов, С.Е. Шәкілікова, Қ.Ералин, Л.С. Смановтың еңбектері студенттердің кәсіптік және техникалық даярлығын қалыптастыруға бағытталған.

Қазақстанда арнайы білім беру саласында дефектолог-мамандар даярлаудағы өзекті мәселелердің маңызы жөнінде, мамандар даярлауда арнайы пәндер мазмұнын оқыту тиімділігін арттыру туралы, білім беру саласында арнайы педагогикалық идеяларды іске асыруда және мамандардың кәсіби даярлығын жетілдіру жолдары туралы Қ.Қ. Өмірбекова, К.Б. Бектаева, А.Н. Аугаева, З.А. Мовкебаева, Г.М. Коржова, А.А. Байтұрсынова және т.б. ғалымдардың болашақ маман даярлау туралы еңбектерінің маңызы жоғары.

Білім беру үрдісіне жаңалықтар енгізу, оқытуды жетілдірудің теориялық және дидактикалық аспектілерін зерттеуге байланысты Л.В. Занков, М.А. Данилов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.В. Давыдовтың еңбектерін атауға болады.

Оқытушының әрбір өтілетін сабағы оқыту талаптарына сай болуы қажет. Демек, студенттерді түзету педагогикасының қай саласында да, білім алуда тек мәлімет жиынтығын меңгеруімен шектелмей, студенттердің өзіндік іс-әрекетін тиімді ұйымдастыра отырып, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын студент етіп даярлау қажет болып отыр. Әр ғылымның барлық саласында болмысы білім мазмұны мен көлемі қауырт өсіп отырған қазіргі ғылыми-техникалық процестің даму кезінде бұл міндеттердің жүзеге асуы оқыту үрдісінде студенттердің өзіндік оқу жұмыстарын оңтайлы ұйымдастырудың тиімді әдістері мен тәсілдерін, оқыту түрлерін, нысандарын іздестіру өзекті сипатқа ие. Себебі, студенттердің өзіндік жұмыстарын арнайы ұйымдастыру, оқу үрдісін жетілдірудің негізгі шарты болып табылады.

Болашақ мамандардың бойында ұйымдастырушылық қызметі, өз бетінше шешім қабылдауға дағдыландыру, берілген тапсырмаларды жауапкершілікпен орындау, қызмет орнында, ұжымда адамгершілік, психологиялық ахуалды ұстап тұру қабілеттерін қалыптастыру ең маңызды міндеттердің бірі. Мамандар даярлау жүйесінде білім берудің сапасын қамтамасыз етуде жоғары білімді дамытудың негізгі жолы мамандарды кәсіби даярлау сапасын арттыру болса, қазіргі кезде жоғары оқу орындарында кәсіби білікті мамандар даярлаудың жаңа тәсілдері ұсынылып, жаңа талапқа сай мамандар даярлаудың үлгісі жүзеге асырылады.

Қазақстанда соңғы жылдары жоғары оқу жүйесінде түбегейлі реформалар енгізілуде. Солардың бірі - жоғары оқу орындарына кредиттік оқыту мен нарықтық оқыту жүйесін енгізу.

Нарықтық оқыту-нарықтық қоғам құру талаптарына сай құрылған жаңа оқыту жүйесі. Ол, негізінен, осы заманғы нарықтық ұғымдар жүйесін игеруді мақсат етеді. Оны мазмұны мен оқыту принципі бойынша кәсіби оқыту түріне жатқызуға болады [2].

Кредиттік оқыту технологиясы-білім беру бағытынандау, жекелік негізінде және оқу материалының көлемін кредит тұрғысынан мегеру есебінде өздігінен білім алу деңгейін көтеруге және білімді шығарма- шылық тұрғыдан игеруге бағытталған білім беру жүйесі.

Кредиттік оқыту жүйесіне көшудегі негізгі мақсат - білім жүйесін әлемдік білім кеңістігімен кіріктіру және өндіріс пен нарықтық жағдайдың өзгеріп тұратын заманында кәсіби мамандардың әлемдік сұраныс- қа, бәсекеге қабілетті болуына мүмкіндік жасау.

Кредит (Credit, Credit-hour) - білім алушының оқытушының оқу жұмысының көлемінің өлшем бірлігі. Бір кредит академиялық кезең ішінде білім алушының 1 аптадағы аудиторлық жұмысының 1 академия- лық сағатына тең. Лекциялық, практикалық (семинарлық) және студиялық сабақтың әрбір академиялық сағаты студенттің өздік жұмысының (СӨЖ) 2 сағатымен (100 минут) есептеледі [3].

«Дефектология» мамандығы бакалаврын даярлау - педагогикалық іс-әрекет саласында әлеуметтік маңызды міндеттерді қазіргі ғылыми-практикалық деңгейде шығармашылық және жоғары кәсіби тұрғыша шеше алуға қабілетті, евразиялық көпмәдениеттілікті, коммуникативтілікті, технократиялықты меңгерген жаңа қоғам маманын даярлауға бағытталған білім берудің ұлттық моделіне негізделіп, құрылған.

ҚР МЖМБС 5В010500 - «Дефектология» мамандығы бойынша білім мазмұнына, оқу жүктемесінің көлеміне және бакалаврлардың дайындық деңгейіне қойылатын мамандардың құзыреттіліктері:

- қалыптастырушылық;
- жүйелендірушілік;
- зерттеушілік;
- коммуникативтік;
- технологиялық; (ақпараттардың барлық түрлерімен жұмыс істей алу қабілеттілігі, «e-learning» электрондық жүйесінде педагогикалық іс-әрекетті ұйымдастыра білу);
- бақылаушылық;
- бағдарламалық;
- пәнаралық;
- әлеуметтік;
- дамытушылық;
- креативтік (өзінің авторлық педагогикалық, түземелік технологияларыш тәжірибиеде енгізу);
- ұйымдастыру-әдістемелік [3].

Кредиттік оқу жүйесіндегі студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастырудың студенттер үшін ерекше бір маңызы - болашақ мамандар, білімнің әр түрлі аймағынан ақпаратты қолдана отырып, нақты- лы тәжірибелік мәселелердің шешуін тауып үйренулеріне әсерін тигізеді. Нақтырақ айтқанда, өздігінен орындайтын жұмыстың мақсаты - студент алған білімін жан-жақты қарастырып дамыта білуіне, ізденіске ұмтылуына, өзінің алдына қойған мақсатына жету үшін алған ақпаратты қолдана білуіне себеп болуға негізделеді. Студенттердің *өздігінен орындайтын жұмыстарын қадағалаудың тәсілдері* де үлкен нәтиже береді. Әр пәнге арналған өзіндік жұмыстар студенттердің өз күштеріне сенімділігін және жауапкершілі- гін арттырып, өзіндік баға беру қабілетін қалыптастырады, бұл - студенттің қызығушылық көзқарасын және белсенділігін арттыратын сенімді тәсіл. Өздігінен орындайтын жұмыстың нәтижесі жақсы болуы үшін ұйымдастыру-әдістемелік шараларының анық жоспарланған жүйесі болуы және студенттерді оқу- әдістемелік, анықлама-нормативтік материалдармен толық қамтамасыз етілуі қажет. Оқу-әдістемелік және анықлама- нормативтік материалдарға: әр пәннің аудиторлық жұмысына арналған *студенттерге таратып берілетін материалдары*: лекцияның тақырыптары, семинар сабақтарының жоспары, аудито- риялық сабақтарға арналған мультимедиялық көріністер, студенттердің *өзіндік жұмыстарына арналған материалдары*: үй тапсырмаларының тақырыптары, әр тақырыпқа арналған өзіндік тексеру материалдары, курстық жұмыстар мен рефераттардың типтік үлгілері, оқу электрондық материалдары, алған *бітімді тексеру материалдары*, жазбаша бақылау тапсырмалары, жазбаша электрондық тест сұрақтары, сынақ билеттері және *әр пәнге арналған жоспар* жатады. Студенттердің өздігінен орындайтын жұмыстарын ұйымдастыру мақсатын тиімді шешудің және бір түрі - дәстүрлі оқыту әдісінен алшақ, қазіргі кезге сай *ғылыми дәйектелген және жете зерттелген оңулықтар мен здістемелік оқу құралдарын, инновациялық технологияны* (студенттің әр түрлі ақпарат қорларын еркін қолдануға мүмкіндік беретін және оқытудың электрондық тәсілін қолдануға оңтайлы жағдай жасайтын, техникалық құралдардың жиынтығы: электронды оқу құралы, компьютерлік оқыту бағдарламалары, бақылайтын бағдарламалар, демонстра- циялық бағдарламалар, компьютерлік модельдер және т.б.) оқыту үдерісіне енгізу міндеттелген. Сол сияқты нақтырақ айтқанда технологиялық тапсырмалардың *«кейс-стади»* технологиясын қолданудың да мәні зор, оны орындау барысында студент өзінің жаңашыл ойын, дәстүрге кірмеген әдіс-амапын көрсетіп жеткізуіне жағдай жасалынады.

Педагог-ғалымдар Л.А. Шкутина мен Ж.Е. Сарсекеева өз зерттеулерінде педагогикалық пәндерді оқытуда студенттердің өздік жұмысын ұйымдастырудың педагогикалық негіздерін анықтайды, өздік жұмыстың функцияларына, оны ұйымдастыру технологиясы мен қағидаларына, оны жетілдіру жолдарына тоқталады. Олар өздік жұмысқа берілген анықтамалар негізінде педагогикалық пәндерден студенттің өздік жұмысын болашақ маманның педагогикалық дайындығының құрамдас бір бөлігі ретінде анықтап, оны «оқытуды ұйымдастыру формасы (студенттердің аудиториядан тыс жұмысы), оқыту әдісі (аудиториялық сабаққа өздік жұмысты қолдану) және оқыту құралы (аудиториядағы және аудиториядан тыс өздік жұмыстың тапсырмаларының жүйесі)» ретінде қарастырады.

Өздігінен орындайтын жұмыстарды ұйымдастыру кезінде ескеретін жағдай, тапсырманы әр студенттің дайындық деңгейін ескере отырып, нәтижесінде студент өзін тек қана пайдаланушы ретінде ғана емес, жаңа білімді таратушы ретінде де, өзінің жеке танымдық іс-әрекетінің қоғамдық маңызы бар екенін сезінетіндей «ақпарат-білім-ақпарат» жүйесіне сәйкестендіріп құрастыру керек. М.Н.Скаткиннің студенттердің тиісті дайындығы болса, зерттеушілік әдісті қолдануға болады деген құнды пікірін естен шығармау қажет, яғни дәріс тақырыбы бойынша міндетті түрде семинар сабақтары өткізілуі тиіс. Оны өткізуде студенттердің өздігінен орындайтын жұмыстарыш ұйымдастыруда семинар сабақтарының төмендегідей маңызды теориялық және әдістемелік мазмұны ескерілуі керек.

Өзіндік жұмыстары әр түрлі әдістер арқылы іске асырылады, мысалы: кітаппен жұмыс жасау, бақылау, эксперимент жүргізу т.б.

Студенттің өзіндік жұмысы - болашақ мамандарды даярлауда білім сапасын арттырады. Осыған орай жоғары оқу орындарында әр білім алушыдан ой еңбегінің ұтымды әдістерін білу, яғни аз уақыт кетіріп қажетті ақпаратты іздеп және оны меңгеріу, фактілер, теорияны, тұжырымдамаларды жүйелеп жіктеу, өз көзқарасын нақты айтып және дәлелдей білуді үйрену талап етіледі. Өзіндік жұмысты ұйымдастыру тақырыптары арнайы педагогикалық әдебиеттерде, оқу-әдістемелік құралдарда беріліп, оқу үрдісінде білім алушылардың өзіндік жұмыстарын жүйелі түрде қолдануға негізделеді.

Жоғарыда айтылғандарды түйіндесек, жоғары кәсіби білім берудің негізгі міндеті - болашақ мамандардың өз бетімен жұмыс істеу білігін мақсатты түрде, бірізділікпен дамыту. Сонымен қатар үйрене білу біліктілігі мен жаңа білімді шығармашылықпен қолдана білу дағдылары да қалыптасуы тиіс.

Демек, бүгінгі таңдағы жоғары білімнің мақсатына жаңаша түсінікпен қарасақ, өмірге жауапкершілікпен қарайтын, дүниетанымдық мәдениеті жетілген, шығармашылық ойлауға дағдыланған, іскерлік қабілеттілігі биік, гуманистік ойлауы басым, кәсіби біліммен қаруланған, адамгершілік қасиеттері мол білікті мамандардың жаңа ұрпағын қалыптастырудың маңыздылығы бүгінгі таңда өзекті мәселе екендігін және оны дамытудың басты стратегиялық бағдарымен анықталады. Бұл мәселені жан-жақты ойластырылған студенттердің өзіндік, танымдық қызметтерін ұйымдастырудың формасы ретіндегі студенттердің өзіндік жұмыстары (СӨЖ) арқылы шешуге болады.

1 *Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы - Алматы, 2007.*

2 *Құдашулов М.Ә., ж.б. Нарықтың оқытудың жүйесімен технологиясы. - Алматы, ҚазҰПУ, 2010.*

3 *Қазақстан республикасының мемлекеттік жалтығаміндетті білім беру стандарты. 6.08.061-2010.*

Түйін

Мақалада жоғары кәсіптік мамандарды даярлауда өзіндік жұмыстың маңыздылығы қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются значимость самостоятельных работ студентов в процессе подготовке квалифицированных специалистов.

Summary

In article the importance of study self-works of students in the course of training of the qualified specialists is considered.

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕСІНІҢ ПЕДАГОГИКА-ПСИХОЛОГИЯ ҒЫЛЫМЫНДА
ЗЕРТТЕЛІШУ ЖАҒДАЙЫ

А.Асқарқызы - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты

Кейінгі жылдары адамның жан дүниесімен сырласып, оның мінез-құлқын, тәртібін зерттеуде психолог-педагог мамандар қарым-қатынас мәселесіне ерекше назар аударып отыр. Осы бағыттағы құнды зерттеудің негізін М.И. Лисина, Қ.Т. Шерьяданова сынды ғалымдар салды. Олар психологияда баланың ересектермен қарым-қатынасын зерттеуде жаңа жол ашты. М.И. Лисина зерттеулеріндегі негізгі әдістер- дің бірі - отбасында тәрбиеленуші және түрлі типтегі балалар мекемелеріндегі отбасынан тыс тәрбиеле- ніп жатқан балаларды салыстыра отырып зерттеу. Балалар үйінде тәрбиеленушілер өмір сүруге қажетті барлық қажеттіліктермен (қалыпты тамақтану, киім, ойыншық, дәрігерлік бақылау, білім т.б.) қамтамасыз етілгенімен, дара бағыттағы үлкендердің эмоционалды-жағымды қарым-қатынасының тапшылығы олардың жан-жақты дамуын баяулатады [1].

Қ.Т. Шерьяданова еңбектері көрсеткендей, мұндай қарым-қатынастың “қосылуы” баланың дамуының түрлі аспектілеріне: олардың танымдық белсенділіктеріне, тілінің дамуына, заттық әрекет игеруіне игі әсерін тигізеді [2].

Қарым-қатынас мәнін анықтауда оның функционалдық және деңгейлік ұйымдасуы жайлы зерттеулер- дің маңызы ерекше (Б.Д. Парыгин, Г.М. Андреева, А.А. Бодолев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я.Яноушек және т.б.) [3]. В.Н. Панферов қарым-қатынасты: байланыс, өзара әрекет, таным, өзара қатынас деп бөліп, осыған сәйкес қарым- қатынасты зерттеуде: коммуникативтік, ақпараттық, гностикалықжәне реттеушілік бағыттарды ұсынған.

Қарым-қатынасқа қажеттілік жеке тұлғаның әлеуметтік қажеттіліктерінің ішінде жетекші іс-әрекеттік қасиетке ие. Көптеген ғалымдардың пікірінше (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Қ.Т. Шерьяданова), қарым-қатынасқа қажеттілік, адамның басқа ниетгерімен қауыспайтын, ерекше, өзіндік іс-әрекеті болып табылады. Зерттеушілердің бақышауларынан, қарым-қатынасқа қажеттілік, баланың өмір сүру барысында, нақты қарым-қатынас үстінде қалыптасатын іс-әрекеті екенін көреміз.

Ерте балалық шақ пен мектепке дейінгі кезеңде қарым-қатынас (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Қ.Т. Шерьяданова тұжырымдамаларына сәйкес) өзіндік-салалы формаларымен ерекшеленеді. Баланың ересектермен қарым-қатынасын осы іс-әрекеттің бірнеше формаларының ауысуы ретінде қарастыруға болады. Қарым-қатынастың алғашқы формасы - жағдайға байланысты жеке тұлғалық, келесі - жағдайға байланысты-іскерлік, үшіншісі - жағдайдан тыс-танымдық, ең соңғысы - жағдайдан тыс жеке тұлғалық. Қарым-қатынас - баланың психикалық дамуының негізгі факторы, әрі шарты.

Кеңестік психология мен педагогика қарым-қатынасқа бірнеше анықтама береді, қарым-қатынас ақпарат алмасу деп түсіндірілсе, кей жағдайларда қарым-қатынасты - адамзат дамуының құрамдас бір бөлігі деп қарастырылады.

«Қарым-қатынас - қаншалықты әлеуметтік құбылыс болса да, соншалықты - жеке даралық құбылыс. Сондықтан да, қарым-қатынастың ең маңызды құралы - тілде, оның жеке даралық көрінісі мен механизмі болып табылатын - сөйлеуде, әлеуметтік пен жеке даралықтың бір тұтастығында көрінеді...» Қарым- қатынас тек тіл арқылы әрекеттесу ғана емес, ол аса маңызды тәрбие құралы да болып табылады.

Адамды қалыптастыратын қоршаған орта, қоғам екендігі белгілі. А.А. Бодалевтің айтуынша, мәселе басқада: ол қай уақытты, қалай және қандай жақтарымен жеке тұлға дамуына әсер етеді, сонымен қатар, адамның кез келген дене және рухани сипаттамаларымен ғана емес, жеке тұлғаның қоғамның жоғарғы идеалдарына сәйкестілерімен қалыптасуына әсер ететін жақтарының қалай өзгеретінін анықтауға [4]. А.В. Запорожецтің басшылығымен жүргізілген көптеген зерттеулердің (З.М. Истомина, Д.Б. Эльконин т.б) нәтижелерін тұжырымдай келіп А.Н. Леонтьев мектепке дейінгі кезең - жеке тұлға қалыптасуының алғашқы сатысы, мінез-құлықтың жеке тұлғалық механизмдерінің кезеңі - деп атап көрсетеді. Оның айтуынша бұл кезеңде мотивтердің бір-біріне өзара бағынушылық жүйесі қалыптасады. Баланың жеке тұлғасының қалыптасуында қарым-қатынастың үш түрін бөліп қарастыруға болады: өзіне деген қатынасы, басқаларға деген және заттық әлемге деген қарым-қатынасы [5].

Ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас мәселесін В.С. Мухина мен Л.А. Венгер де ғылыми тұрғыдан зерттеді. Олар отбасында дұрыс ұйымдастырылған қарым-қатынас пен тәрбие үрдісі нәтижесінде мектеп жасына дейінгі бала өздігінен дербес түрлі әрекеттер (киім кию, жуыну, тамақтану т.б.) орында- ғандарымен, ата-ана тарапынан көрсетілген эмоционалды қарым-қатынасты әлі де болса аса қажет етеді деп тұжырымдайды. В.С. Мухинаның айтуынша адамдар арасындағы қарым-қатынастар барысында бала-

да әр түрлі тәртіп формалары қалыптасады. Бұл жерде бала үшін ең бастысы - ата-ана тарапынан ұйым- дастырылған жағымды қатынас. Ата-ана сенімі мен махаббаты балада оптимизм, жақсы, үлгілі болуға деген тілекті қалыптастырады. Бала әр уақытта өзіне жасалған эмоционалды қолдауды қажет етеді [6].

Баланы дұрыс, толыққанды азамат етіп тәрбиелеу үшін ынтымақтастық қарым-қатынастың керек екені белгілі. Осы қарым-қатынас түрін дамыту жолдарына баса көңіл бөлген жөн. Біздің бұл көзқарасымыз халықтық тәрбиенің басты қағидаларының ғылыми педагогикамен байланысын қарастырған С.Қалиевтің тұжырымдамасымен қабысып жатыр [7].

Халық педагогикасында тәрбие ісі баланың жас ерекшелігін ескере жүргізуді талап ете отырып: "Ұлы- на бес жасқа дейін патшадай қара, он бес жасқа дейін қосшындай сана, он бес жастан асқан соң ақылшы досындай бағала"- делінген. Осылайша, баланы еркін тәрбиелеудің, көмекшім деп үмітпен қараудың, ақылшым деп санаудың өзі ғылыми педагогиканың ынтымақтастық заңдылықтарымен байланысады.

Батыстық ғалым А.Фромм: «отбасындағы баланың психологиялық тепе-тендігі оның ата-анасымен болған жақын да эмоционалды қатынасына байланысты» - деп көрсетсе, баланың бойындағы невроздың болу себептерін зерттеген ресейлік талым А.И. Захаров соңғы жылдары экономикалық өзгерістер барысында тірлік етіп жүрген іскер, шешімге келгіш ата-аналар балаға деген эмоционалды, жағымды қатынасқа немқұрайлы қарайтындарын айтады [8].

Қарым-қатынас - адамзат өмірінің аса маңызды және негізгі сферасы болып, соның нәтижесінде тұлға- аралық байланыс орнығып, өзара мәміле қалыптасып дамиды. Қарым-қатынас дегеніміз өзара пікір алмасу, сезім әлемінде бірлесіп ләззат ану, қайғы, қуанышта ортақтас болу секілді кең ауқымды эмоция спектрлерін қамтиды. Қарым-қатынас барысында екі не бірнеше психологиялық жүйе, екі не бірнеше рухани элем және ой-пікір, сана-сезім, мінез-күлік, қылық-жорықтар арасында келісім, не өзара түсінік тұрғысында, не болмаса қақтығыс, талас-тартыс, қарама-қайшылық тұрғысындағы мәміле үрдісі іске асады [9]. Қарым-қатынас адамдардың өзара әрекеттестік және өзара қатынас жасауының ерекше формасы. Қазіргі кезең қатынас мәселесін психология, философия, элеуметтану сияқты әр саладағы ғалымдар жан-жақты зерттейді. Ал, 60 жылдары Б.Д. Парыгин қарым-қатынасты элеуметтік психологияны зерттей- тін бірден-бір пән ретінде бөліп қарастырады. Сондықтан да қарым-қатынас таза психологиялық құбылыс, күрделі әрі көп жақты процесс ретінде талданады.

Кенес психологі А.А. Леонтьев «қарым-қатынас» ұғымын әмбебап коммуникативті іс-әрекетке, яғни қарым-қатынасқа белгілі бір іс-әрекет түріне сияқты қарау керек деп есептейді [10].

Қарым-қатынасқа ең жалпы анықтаманы Б.Ф. Ломов берді; «...қарым-қатынас адам тұрмысының индивидуалды формасының маңызды жағы болып табылады». Ол қарым-қатынас іс-әрекетінің әр түрлі формалары, деңгейлері, түрлері, оның құрамдас бөлімдері сан алуан ақпарат алмасу процесі, коммуни- канттардың өзара әрекеттесуі - жайлы сөз қозғайды, Б.Ф. Ломов қарым-қатынас деңгейлерін анықтайды:

- 1) макродеңгей;
- 2) мезодеңгей;
- 3) микродеңгей.

Макродеңгей - индивидтердің қоғамдық қатынастарға, дәстүрге, салтқа сәйкес қарым-қатынас жасау- ының контактілі байланысы [11].

Г.М. Андреева өзінің «элеуметтік психология» еңбегінде қарым-қатынас мәселесіне қатысты элеумет- тік психологиялық тұрғышарды интеграциялауға тырысты. Г.М. Андреева әр түрлі көзқарастарды бірікті- ре отырып, қарым-қатынастың кез келген формалары адамдардың біріккен іс-әрекеттерінің специфика- лық формасы болып табылатынын, яғни, адамдар әр түрлі қоғамдық қызметтерді орындау процесінде тек қарым-қатынас қана жасап қоймайды, олар әрқашан да сол жайында іс әрекеттерімен де қарым-атынаста болады дейді [12].

Сондай-ақ қарым-қатынасты зерттеуде оның құрылымдық компоненттерін анықтау керек. Осыған байланысты зеретеу барысында М.Андрееваның қарым-қатынас құрылымын талдау нәтижесіне жүгіндік. Ол қарым-қатынасты бір- бірімен өзара байланысты үш жағынан қарастырды: коммуникативтік, интерак- тивтік және перцептивтік. Қарым- қатынастың коммуникативтік немесе тар мағынадағы коммуникация мәлімет беру - алмасу мәселесімен анықталады; интерактивтілік қарым-қатынас жасаушы индивидтердің өзара әрекеттестігінің ұымдасуымен қорытындыланады.

Перцептивтілік адамдардың бірін-бірі қарым-қатынас арқылы қабылдап, тануы және осы өзаратаным- ның негізінде қалыптасуы. Ғалым бұлай жіктеп, бөлудің шартты екендігін, қарым-қатынас үрдісінде оның үш жағы да көрінетіндігін дәлелдеді.

Р.С. Немов та қарым-қатынас құрылымын жіктеуге аса назар аударды. Яғни, ол мазмұны бойынша. Қарым- қатынастың келесі түрлерін бөледі: материалдық (зат пен іс әрекет өнімдерін алмастыру), когни-

тивтік (білімдерін алмастыру), коңдициондық (психикалық және физиологиялық жағдайларды алмастыру), мотивациялық (мақсатпен, қызығушылықпен, мотивпен, қажеттілікпен алмасу), іс-әрекеттік (әрекетпен, операциялармен, іскерлікпен, дағдымен алмасу) [13].

Мақсаты бойынша, (яғни адамда белсенділік неден пайда болады деген) биологиялық және әлеуметтік қарым-қатынас деп беледі, Тәсілі бойынша (кодпен хабарлау, жіберу мәліметтің шифрді ашу амалымен) қарым-қатынас тура және жанама болады.

Түрлері бойынша - іскерлік (әдетте адамдардың қандай да бір біріккен өнімінің іс-әрекеті сияқты болады), тұлғалық (көбінесе адамның ішкі сипатының психологиялық мәселесінің аймағына шоғырланған), құралдық (яғни өзіндік мақсат болып табылмайтын қарым-қатынас өз беттілік қажеттілікпен стимулданбайды), мақсаттық (спецификалық қажеттілікті қанағаттандыру тәсілі бойынша өзіне-өзі қызмет ету қарым-қатынасы) болып бөлінеді.

Қарым-қатынас жайлы адамдардың бір-біріне өзара ықпалы В.М. Бехтеревтің әлеуметтік психологиялық және ұжымдық экспериментінде басты орын алады [14].

В.М. Бехтерев (1907, 1921) әлеуметтік-психологиялық теориясына қарым-қатынас процесін, және социализацияның механизмін адамдардың бір-біріне өзара психикалық ықпалын, дамуын енгізді, В.М. Бехтерев қарым-қатынас адамдарды топқа біріктіру механизмі, тұлға социализациясының шарты сияқты қарастырады. В.М. Бехтерев былай дейді, неғұрлым адамдардың айналадағы қарым-қатынасы жан-жақты болса, соғұрлым тұлғаның дамуы нәтижелі түрде іске асырылады, әр түрлі ортада, белсенді қарым-қатынаста өскен адамдар жан-жақты дамыған болады.

В.М. Бехтерев қарым-қатынасты «тікелей» және «орташа» деп ажыратады. Қарым-қатынастың тікелей түрінде ол еліктеу мен кендіруді қарастырады, еліктеуге адамның өзара индукциялық және зерттеулік механизмі арқылы тұлғалық өсуге тән факторлық рөлді жатқызды, ал кендіруді психикалық жағдайды бір адамнан басқа адамға еріктің қатысуынсыз санасыз түрде берілу процесі сияқты қарастырады. Ол көндіру рөліндегі лидерлердің жалпы қозғалыста және біріккен адамдардың қоғамдық ойларының механизмдегі өзара әрекетінің мәніне көңіл аударды. Оның ойынша, «адамдардың белгілі бір эмоцияналдық жағдайларды жұқтыруы, оларды логикалық ақшаға көндіруден әлдеқайда жылдам, әрі эффективті болады».

В.М. Бехтеревтің идеяларының дамуы өзінің шәкірті В.Н. Мясичевтің одан кейін А.А. Бодалев, Б.Г. Ананьев сияқты ізбасарларынан жалғасын тапты.

Қарым-қатынасты философиялық тұрғыда талдаған көпке танымал ғадымдардың бірі - М.С. Каган. Ол қарым-қатынасты субъект арқылы өзара әрекеттесу деп түсінеді. Оның көзқарасына сәйкес, өзара әрекеттесу қарым-қатынас болып келмейді, себебі мұнда біз субъектінің объектіге сияқты адамға деген қатынасты қарастырып отырмыз. Ал бұл оның пікірінше қарым-қатынасқа жатпайды.

М.С. Каган қарым-қатынастың төрт функционалды жағдайын бөліп қарастырады:

- қарым-қатынас мақсаты субъектінің өзара әрекеттесуінен тыс;
- қарым-қатынас мақсаты өзара әрекеттің өзінде;
- қарым-қатынас мақсаты партнерді қарым-қатынас инициаторының тәжірибесіне, құндылықтарына ортақтастыру;
- қарым-қатынас мақсаты инициатордың өзін партнер құндылықтарына ортақтастыру. Функционалды жағдайларға сәйкес қарым-қатынас түрлері қарастырылады; қарым-қатынасқа бола, басқаны өз құндылықтарына және өзгенің құндылықтарын өзіне ортақтастыру ретінде зағтық іс-әрекетке қызмет ету. Бірінші түрге мысал ретінде қарым-қатынастың іс-әрекет, мақсаттарын іске асыратын дәстүрлердегі, ойындардағы қарым-қатынасты алуға болады; екінші мысал - достық қарым-қатынас; үшіншісі - тәрбие; төртінші - өзін-өзі тәрбиелеу. Берілген жіктеуден қарым-қатынас мақсаттары мен құралдары арасындағы байланысты аңғаруға болады [15].

Психолог ғалым В.А. Мясичевтің еңбегінде қарым-қатынас белгілі бір жағдайда бір-біріне қатысты немесе бір-біріне әсер ететін нақты тұлғалардың өзара әрекеттерінің үрдісі сияқты түсіндіріледі.

Қарым-қатынас адам дамуының қайнар көзі. Ол бірлескен іс-әрекеттегі адамдар арасындағы ақпарат алмасу, байланыс орнату және оны шешу процесі. Бірлескен іс-әрекетті тудыратын қажеттілік, ары қарай қарым-қатынасты орнату стратегиясы жоспарланады. Қарым-қатынас адамның қабілетін, дүниетанымын, рухани адамгершілік құндылықтарын қалыптастырудың жолы. Тұлға әрекетінің негізгі түрлері осы қарым-қатынас арқышы дамып жетіліп жүзеге асады. Өзге адамдармен қарым-қатынаста бола отырып адамзат жинаған білімді, оның тәжірибесін, заңдары мен нормаларын құндылықтары мен әрекет ету тәсілдерін меңгеру арқышы адам тұлға ретінде қалыптасады. Қорыға келгенде, көптеген әдебиеттердегі ғалымдардың теорияларына талдау жасай отырып қарым-қатынас күрделі психологиялық құрылым деп түсінеміз.

- 1 Лисина М.И., Дубровина ИВ., Рузская А.Г. и др. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. Ред. ИВ. Дубровиной, А.Г. Рузской. - М.: Педагогика, 1990. - 264 с.
- 2 Шерязданова Х. Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: дисс. ... д-ра психол. наук. -1999. - 47 с.
- 3 Елеусізова С. Қарым-қатынас психологиясы. - А., 1995 - 64 б.
- 4 Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. -188 с.
- 5 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.-М.: Политиздат, 1975.-303 б.
- 6 Мухина В.С. Детская психология. - М., 1985, - 272 с.
- 7 Қазақ тәлімінің тарихы. (С.Қалиев, У.К. Беркімбаева). Оқу құралы, - Алматы: ҚМҚПИ, 2004, - 205 б.
- 8 Захаров А.И. Экспериментальное исследование внушаемости как личностно-детерминированного процесса. - В кн.: Психические состояния. Экспериментальная и прикладная психология, вып. 10, ЛГУ, 1981, - с. 114-125.
- 9 Тоқсанбаева Н.К. Қарым-қатынас бірлескен іс-әрекетті жүйелендіру факторы ретінде. - 2009. - 47 б.
- 10 Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., - М., 1997.
- 11 Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., Наука: 1991. - 30-33 б.
- 12 Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных зав. - М.: Аспект Пресс, 1998. -376 с.
- 13 Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш.пед.учеб. заведений: //В кн.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. - Изд.3. - 632 с.
- 14 Бехтерев В.М. Роль внушения в общественной жизни. Природа. 1990.
- 15 Казан М.С. Мир общения. М.: Политиздат, 1988. - 319 с. - (Над чем работают, о чем спорят философы).
- 16 Мясищев В.Н. Психология отношений. –М.: Институт практической психологии. И. Личность в экстремальных условиях. -М.: Политиздат, 1989. -303 б.

Түйін

Мақалада қарым-қатынас мәселесінің педагогика-психология ғылымында зерттеліну жағдайы талқыланып, кеңес және отандық педагог-психологтардың осы мәселеге қатысты айтылған ғылыми тұжырымдамалары қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются обсуждение состояние исследование в педагогической и психологической науке проблемы общения, научные концепции отечественных педагогов и психологов по данной проблеме.

Summary

In the article рассматриваются discussion the state research in pedagogical and psychological science of problem of communication, scientific conceptions of home teachers and psychologists on this issue.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ БАҒЫТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ

Ә.Е. Нурсалимова -Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты

Қазақстан халқына арнаған “Қазақстан экономикалық, әлеуметтік және саяси жедел жаңару жолында” атты жолдауында ел басымыз Н.Ә. Назарбаев “XXI ғасырда білімін дамыта алмаған елдің тығыраққа тірелері анық”, - дей отырып, білім беруді әлемдік стандарт деңгейіне жеткізу үшін жаңа сипаттағы мамандар қорын жасау керектігін баса айтты. Қоғам тарапынан болашақ мамандарға қойылатын талаптар күннен- күнге өсуде. Сондықтан жоғары кәсіби білім беру жағдайында тұлғалық - кәсіби қалыптасу мәселесінің қойылымы жүйелік талдауды қажет етеді.

Білім беру салаларында кәсіби міндеттерін дербес, әрі шығармашылық тұрғыдан шеше алатын, кәсіби қызметінің тұлғалық және қоғамдық маңызын түсіне білетін, оқыту мен тәрбиелеудің жаңа технологияла- рын меңгерген, кәсіби және бәсекеге қабілетті мамандар жұмыс атқарулары керек [2].

Кәсіби қатынастар мәселелері кеңес және шетел психологтарының А.Г. Асмолова, В.Вруум, Ф.Герцберг, О.Н. Зотова, Г.Г. Дилигенский, А.Г. Здравомыслова, Я.Л. Коломенский, В.С. Ядов, Р.Л. Кричевский.

А.Ф. Лазурский, К. Левин, Б.Ф. Ломова, В.С. Магун, А.С. Макаренко, В.Н. Мясищев, және П.М. Якобсон және т.б. ғалымдардың зерттеу пәні болып табылады. Сондай-ақ Қазақстан психологтары да осы салада С.М. Жакыпов, Э.К. Қалымбетова, Ж.Ж. Бейсенова өз үлестерін қосқан. Тұлғаның кәсіби ю-әрекетке қатынасының ерекшеліктерінің талдауы іс-әрекетті жоғары және жеткілікті деңгейде орындауға адамды ынталандыратын себептерді ізденудің мәнді жағы болып табылады.

Осыдан келіп Қазақстанды білім беру жүйесіндегі негізгі мәселе мемлекетті қажетті мамандармен қамтамасыз ету мәселесі туындайды. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін қазіргі кезде білім беру саласында- ғы мамандандырылған дайындықтар негізінде болашақ мамандарды қазіргі заманғы инновациялық - _____

технологияларды қолдану арқылы дайындап, оларды мамандандырылған мәселелер мен қызметтердің шешімін табуға үйретеді. Ал бул қызметтерді орындау үшін адам белгілі бір білім мен біліктілігі, иннова-циялық технология саласын меңгерген болуы керек. Бул турғыда жоғары оқу орындарындағы студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру орын алады.

Студенттердің кәсіби бағыттылығы қазіргі заман талаптарына сай жоғарғы оқу орындарындағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Кәсіби бағыттылықтың қалыптасуы болашақ маманға сапалы білім беру мақсаттарыш жүзеге асырудың бірден бір жолы. Педагогтық қызметке табысқа жету бірқатар себеп-термен: мұғалім білімінің тереңдігі және кендігімен, оның жалпы мәдениет деңгейімен, әдістемелік қарулануымен, ақырында оның жеке басының ерекшеліктерімен анықталады [3, 283 б.] Әрбір адам саналы және тәуелсіз түрде қоғамдық кундышықарға бағдарланады. Өзінің болашақ өмірін, еңбек жолын белсенді түрде жоспарлай білу қажет. Қандай маманға ие болмасын, барлығын қоғамдық берілген норма-ларға сәйкес мамандықтың дамуы іс-әрекетке, еңбекке психологиялық дайындықты талап етеді.

Кәсіби өзіндік анықталу іс-әрекет субъектінің маңызды бір жағы. Кәсіби өзіндік анықталу көп жоспарлы және өз қурылымдарына ие:

1. Кәсіби жоспарларды таңдауға негізделген информацияланудың сатысы. Бул жағдай мамандықты таңдау жайлы міндегерді шешуге қатысты «бағдарлаушы» негіздерді қалыптастыру жайлы сұрақтарға қатысты түсіндіріледі.

2. Бейімделулер мен қызығуларды қалыптастыру іс-әрекет процесі мен олардың нәтижелерін қанағат-тандыратын эмоциялық эсерлермен шартталған жиі табысқа әкелетін белсенділік формасы.

3. Операциялы мүмкіндіктердің, қабілеттердің жаңа сапалы синтездердің көрінуі.

4. Баланың кәсіби болашақтағы мәселелеріне байланысты ата-аналарымен өзара қатілнасу ерекшелік-терінің пайда болуы.

5. Кәсіби болашақтағы анықтауға байланысты қурбыларымен, достарымен өзара қатынастың өзгеруі.

6. Кәсіби білім бар адамдармен іскер өзара қарым-қатынасты орнату: мұғалімдер, әдіскерлер, профконсультанттар т.б.

7. Өзіндік сана сезімдегі жаңа сапалы синтездердің қурылуы «Мен» бейнесі және өзіндік бағалау.

8. Жеке бастың кәсіби жоспарларды қуру тегі сыртқы емес, ішкі ретгеулер.

Жоғарыша көрсетілген жағдайлар өсіп келе жатқан адамдық іс-әрекеттің гностикалық негізін (инфор-мациялық, бағдарлану) және практикалық орындалу негіздерін сипаттайды [4, 85 б.] Е.А. Климовтың пікірінше, кәсіби өзіндік анықталу дегеніміз - «адам дамуының шегін жасау емес, кәсіби шектеулікке түсу емес, ол шексіз ізденістер, даму мүмкіндіктерін өмір бойы ізденулер. Ол бір уақыттық әрекет емес, ұзақ, көп жылдық процесс, соның нәтижесінде тіршілік әрекетінің келесі дамуларының мағынасы туындайды».

Е.А. Климов бойынша, мамандық таңдаушы адам шешім қабылдау процесінде өз ресурстарын қорша-ған орта ресурстарымен ара қатыстырады және оны өзіндік анықталуда мағынасын табады [5,44-56 б.]

Кәсіби өзіндік анықталуды зерттеу психология ғылымындағы маңызды ммәселенің бірі. Кәсіби өзіндік анықталу тулғаның элеуметтік даму сатысы немесе формасы ретінде түсіндіріледі. Атап айтқанда, элеуметтануда - А.Г. Здравомыслова, М.Х. Тихма, педагогикада - А.Е. Голомштак, В.И. Журавлев, психологияда - В.Г. Ананьев, И.П. Божович, Е.А. Климов, И.С. Кон, П.А. Шавир және т.б. жумыстарын- да зерттелінген.

Кәсіби өзіндік анықталу процесі бір ғана сатымен ғана шектелмейді. Ол белсенді еңбек іс-әрекетінде өмір бойы орын алатын процесс. Кәсіби өзіндік анықталу процесіне танымдық әрекетінің ролі аса зор.

Сондықтан да кәсіби өзіндік анықталу қурылымы өте күрделі, әрі көп қырлы. Бул қурылымның психо-логиядағы педагогикалық-психологиялық бірнеше аспектісін көрсетуге болады:

- Процессуалды, яғни көп өлшемді, көп сатылы күрделі процесс;
- Жеке бастың күрделі түлғаның динамикалық күйі, оның интегралды қасиеттері;
- Өзіндік сана-сезімдер контекстінде, яғни өзін қоғам мүшесі ретінде ұғыну;
- Өзін маман ретінде бағалаудың дәрежесі.

Психологияда кәсіби өзіндік анықталу мәселесінің мазмұнын толық зерттеген Е.А. Климов, А.М. Кухарчук, П.А. Шавир жумыстарында кәсіби өзіндік анықталу адамды еңбек субъектісі ретінде дамуымен кәсіби топқа біртіндеп қатысу процесі ретінде қарастырылады. Е.А. Климов кәсіби өзіндік анықталуды өзара байланысқан екі деңгейде көрсетеді: гностикалық (сана мен өзіндік сана-сезімнің өзгеру формасында) және практикалық (қоғамдық қатынастар жүйесіндегі орны мен элеуметтік статус-тың өзгеруі).

В.И. Журавлевтің психологиялық-педагогикалық зерттеулерінде кәсіби өзіндік анықталудың интер және бастық аспектісі қамтылған.

А. М. Кухарчук кәсіби өзіндік анықталудың мазмұнындағы негізгі мәселе жеке адамның өзіндік сана- сезімдерімен, оның орнықты психологиялық қасиеттерімен байланысты, яғни интер жеке басты аспекті- сін қарастырады [6, 128 б.] П.А. Шавир бұл процестің психологиялық мазмұнын нақты мамандықты тавдау бағытымен, сол таңдаудың ішкі негізділігін табумен байланыстырады. Шавирдің пікірінше, ішкі психологиялық негіздерге қызығулар, бейімділіктер, өзіндік бағалау және құндылыққа бағдарлану, эмоциялық ішкі бағдарлар, еріксапалары жатады [7, 62 б.] Жоғары оқу орындарындағы кәсіби мамандар- ды оқыту процесінде студенттерді кәсіби іс-әрекетке психологиялық тұрғыдан дайындайтын кәсіптік пәндерінің мазмұнында психологиялық тренинг жұмыстары субъект-субъектілік эрекетгестікті қалыптас- тыратын қарым-қатынас мәселелерімен толықтырылса, ғылыми тірек ретіндегі біртұтас жеке тұлғалық принциптерге сәйкес құрылымдық жүйесі жасалынса, болашақ мамандардың кәсіби маңызды қасиеттері анықталынса, онда студенттердің кәсіби білімдер жүйесіндегі пәндерді оқып меңгерулері нәтижелі болады, сонымен бірге, келешектегі іс-әрекеттерінде де айтарлықтай табысқа жетулері мүмкін. Мұндай мақсатқа жету үшін болашақ маман арнаулы білімдерді меңгерумен бірге, заман талабына сай әдістеме- лерді де кең түрде қолдана білулері қажет.

Жоғарғы мектеп кәсіптік іс-әрекетке психологиялық даярлығын қалыптастырады. Ең алдымен, адамда қоғамның алға тартқан міндеттерін табысты түрде шешуде мүмкіндік беретін психологиялық іс-әрекет- тердің нақты формаларын қалыптастырады. Жоғары оқу орындарында маманды даярлау процесін зерттей отырып, кәсіптік оқудың бұл формасының негізгі міндеті - маманның іс-әрекетінің небір түрі мен типте- рін психологиялық изоморфты әрекет өрісінде жинақтайтын кәсіптік сананың мақсатты түрде қалыптасу- ына мүмкіндік береді деген ой түйеміз.

Жеке тұлға бағыттылығының проблемасы қазіргі кезеңдегі психологиялық-педагогикалық ғылымның негізгі мәселелерінің бірі болып табылады. Бағыттылық - жеке тұлға құрылымының өзегі, негізгі құрам- дас бөлігі, оның «ең жоғарғы деңгейі» екені көптеген ғылыми зерттеулерде анықталған. Бағыттылықтың жоғарғы деңгейі жеке тұлғаны іс- әрекеттің барлық түріндегі жоғары белсенділікпен және олардың арасындағы өзара қатынастар үйлесімділігімен сипатталады [8]. Мұндай жеке тұлға өзінің іс-әрекетіндегі еңбектің әртүрінде кездесетін қиындықтарды жеңе отырып, іс- әрекет түрлерінің бір-бірімен толықтыра- тын деңгейге жеткізе алады. Қазіргі біздің еліміздегі кредиттік оқыту жүйесіне енуі кезеңінде мамандар- ды шығармашылық еңбекке адамгершілік, психологиялық, педагогикалық және практикалық тұрғыдан дайын - біртұтас, жан-жақты дамыған жеке тұлғаны тәрбиелеу жоғарғы оқу орындарының негізгі мақса- ты. Республикамыздағы жоғары оқу орындарының кредиттік оқыту жүйесіне өтуіне байланысты кәсіби бағыттылықты қалыптастыру проблемасы да өзгеріп отыр.

В. В. Давышов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Қазақстандық ғалымдар М.М. Мұқанов, С.М. Жақыпов, Х.Т. Шерязданова және т.б. зерттеулері көрсеткендей, жоғары мектепте- гі оқу процесі - мақсат-мотивтерден, ақпаратты қабылдаудан басталып, күрделі шығармашылық процес- терді іске асырумен аяқталатыны мәлім.

Психологиялық жоғары оқу орындарында студенттерге заман талабына сай психологиялық білім берудің мазмұны мен формасы жалпы психологиялық дайындықтың үздіксіздігі мен сабақтастығын білдіретін өмір талабы, болашақ мамандарға кәсіби білім беріп, олардың мамандығын шындауды қамта- масыз ету кәсіптік пәндерді оқыту мен меңгеру практикасы педагогикалық жоғары оқу орындарында тиімді жүргізілуі тиіс, сонда ғана студент жастардың сапалы білім алуы мен қатар әлеуметтік, кәсіби құзырлылықтарын, еңбек нарығында бәсекеге түсу қабілетін қалыптастырады және де ЖОО-да алған білімдері, жеткен жетістіктері студенттердің негізгі өмірлік табысы болып табылары да анық.

1 Қазақстан Республикасының Президенті-Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы 2012 жылғы 27 қаңтар.

2 Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов на Дону: Феникс, 1996.

3 Намазбаева Ж.И. Жалпы психология, - Алматы 2006. - 283-284 бб.

4 Ананьев В.Г. Человек как предмет познания. — JL., 1985. — 308 с.

5 Климов Е.А. Основы психологии. - М., 1997. - 44-56 бб.

6 Кухарчук А.М. Психодиагностика в профессиональном самоопределении учащихся - Минск: Беларуская навука, 2000.-222 с.

7 Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст]: учеб. пособие для спецкурса - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1980. - 87 с.

8 Түрікпен-Ұлы Жолмұхан. Мектептегі кәсіптік бағдар жұмысы. //Көмекші ісграл/. - Алматы, 1992.

Түйін

Мақалада қазіргі заман талаптарына сай жоғарғы оқу орындарындағы өзекті мәселелердің бірі болып табылатын студенттердің кәсіби бағыттылығы қарастырылады. Кәсіби бағыттылықтың қалыптасуы болашақ маманға сапалы білім беру мақсаттарын жүзеге асырудың бірден бір жолы ретінде түсіндіріледі.

Резюме

В данной статье рассматриваются актуальная на сегодняшний день проблема профессиональной ориентации студентов. Формирование профессиональной направленности объясняется в ней как один из эффективных путей качественного образования.

Summary

The to date issue of the day of professional orientation of students is examined in this article. Forming of professional orientation is explained in her as one of effective ways of quality education.

БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІЛІК ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУЫ

С.Смайыл -Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты

Қазақстан Республикасының Президенті Нурсұлтан Назарбаевтың “Жаңа онжылдық - жаңа экономикалық өрлеу - Қазақстанның жаңа мүмкіндіктері” атты Жолдауы еліміздің 2020 жылға дейінгі негізгі стратегиялық жоспарын белгілеп берді [1]. Барлық саланы қамтыған байыпты құжаттың әр тармағын жүйелі талқылау барысында байқағанымыз білім беру маңыздылығына да ерекше ден қойған. Осыған байланысты Елбасы Жолдауында адам капиталының бәсекеге қабілеттілігін арттыру үшін жан-жақты шаралар қабылданатыны туралы нақты айтылған. Осы орайда әрине, білім беру саласының бүгінгі тынысы мен көзқарасты мақсаты туралы айтуға болады. Болашағымыздың баяны білімді ұрпаққа байланысты екендігін жақсы түсінеміз. Ендеше, кемел ұрпақтың келешегін шыңдауда атқарылатын іс-әрекеттер тер орасан зор екендігі өзінен-өзі түсінікті.

Қазақстан қоғамының қазіргі заманғы даму кезеңінде ғылымның және білім берудің дамуы әлеуметтік-экономикалық жүйенің бәсекелі маманды даярлау жағдайында алдыңғы қатарлы мемлекеттің қатарына енді. Өмірімізде болып жатқан түбегейлі өзгерістер қоғамымызға жаңа талаптар қойып отыр. Осыған орай бүгінгі жаңа технологияны оқып-үйрену, болашақ ұстаздардың шығармашылық ойлауын дамыту, кәсіби білімін, шеберлігін жетілдіру, үнемі ізденіс үстінде жүруіне жол ашу ерекше орын алады.

Білім саясатының өзекті мәселелері -біліммен қамтамасыз етудің ғылыми-әдістемелік жүйесін түбегейлі жаңарту, оқытудың формалары мен әдістерінің түрлерін өзгерту, ондағы алдыңғы қатарлы оқу- тәрбие тәжірибелері мен қазіргі қоғамның сұраныстарының алшақтығын жою, білімдегі жаңашылдыққа саралау, білімді жетілдіру үдерісіндегі үздіксіздікті қамтамасыз етуде оның ролін арттыру және қазіргі заман техникасы мен технологиясын жоғары деңгейде қолдана білу [2].

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында: “Жоғарғы білімді дамыудың негізгі үрдісі мамандар даярлау сапасын арттыру, қарқынды ғылыми-зерттеу қызметі мен ықпалдастырылған инновациялық білімді дамыту, білім беру мен ақпараттық технологияларды жетілдіру болып табылады”, - деп атап көрсетілген [3].

Бұл мәселе жалпы білім беретін оқу орындарына байланысты айтылып тұрғандығы белгілі. Сол оқу орындарына толыққанды сапалы білім алған, оның бағдарламасын толық меңгерген ұрпағымыздан, болашаққа жақсы маман, білімді азамат шығары анық.

Берілген зерттеуді қарастыру барысында білім берудің маңызы жөнінде А.А. Әбдікәрімұлы, В.В. Егоров, Ж.Ж. Наурызбай, М.Н. Сарыбеков және т.б. ғалымдардың еңбектерінің орны ерекше. Білім беруді ақпараттандыру, компьютерлік техниканы оқу процесінде пайдалану, оны қолдану Е.А. Батешовтың, Р.М. Дүзбаеваның, Д.М. Жүсібалиеваның, Ж.А. Қараевтың, М.С. Мәлібекованың, Ө.К. Мыңбаеваның және т.б. авторлардың еңбектерінде кеңінен қарастырылған.

Оқыту технологиясын оқу процесіне енгізу мәселесімен В.П. Беспалько, И.Ф. Исаев, И.Я. Лернер, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, Е.Н. Шиянов және т.с.с. сынды ғалымдар айналысқан.

Кәсіби білім беру проблемасын зерттеуге З.А. Исаева, С.Т. Каргин, Қ.А. Кертаева, А.П. Сейтешев, Қ.А. Сарбасова, М.В. Семенова, Н.Д. Хмель, Л.А. Шкутина тәрізді авторлар өз үлестерін қосқан.

Қазіргі кезеңде білім беру саласының барлық жағына жаңаша көзқарас, жаңаша қарым-қатынас, жаңаша ойлау қалыптасуда.

Тиімді оқыту жолдарын бүкіл әлем педагогтары қарастыруда. Нәтижелі оқыту мәселесі педагогика мен психологияның соңғы жаңалықтарын қолдану негізінде жүргізілуде.

Мазмұндық өлшемдеріне болашақ маманның жалпы мәдениеттілік дайындығы мен пәндік әдіснамалық дайындығының деңгейі, мамандығы бойынша білімі, педагогикалық біртұтас білім жүйесі, біртұтас педагогикалық үрдістің заңдылықтары, мен қозғаушы күштерінің жалпы теориялық білім негіздерімен қарулануы кіреді. Оған біртұтас педагогикалық үрдістің теориялық негіздерін және жеке тұлға тарихының ғылыми негіздерін меңгеруі, педагогикалық іс-әрекет теориясының негіздерін білуі, білім алушылар-

дың барлық мүмкіндіктерін пайдаланғанда инновациялық іс-әрекеттің көбіне нәтижелі болатындығын сезіне алуы жатады.

Шығармашылық өлшемдеріне шығармашылық ептілікті, шығармашылық белсенділікті, болашақ маманның шығармашылық-ізденушілік дамыту кіреді. Оған болашақ маманның ғылыми-зерттеу жұмыс-тарына өзіндік тапдау жасай алуы, өз білімін көтеруге, жетілдіруге талпыныстың болуы мен инновация-лық әдіс-тәсілдерді қолдануға өзіндік (авторлық) жаңалықтар, өзгерістер енгізумен және жаңалықты шығармашылықпен қолдана алуымен сипатталады. Егер жеке тұлғаның өз тарапынан креативтілік белсенділікті қалыптастыру әрекеттеріне бақылау жасамаса, ізденіс нәтижесі бағаланбаса, жетістіктерге жетуге болады деп айту қиын. Өзгелердің тарапынан болатын бақылаудан гөрі, студент өз білім деңгейі-не, біліктері мен дағдыларына сын көзбен қарап, бақылау жасауы, оның білімді сапалы меңгеруіне жұмыстың нәтижесін көруде барынша көмектесетіні белгілі [4].

Мемлекеттігі нығайту және ұлттық қызығушылықтардың дамуы мәселелерінде ақпараттық техноло-гияларды енгізуді қолдану және кеңейтуге үлкен қажеттілік туындап отыр.

Сонымен бірге білім беруді ақпараттандыру жағдайында болашақ педагог мамандардың ақпараттық сауаттылығын, ақпараттық мәдениетін және ақпараттық құзырлығы сияқты қабілеттіліктерді қалыптасты-ру мәселесі бүгінгі күннің өзекті мәселесіне айналып отыр. Ал, қазіргі таңда жоғарыдағы атапған мәселе қалай жүзеге асырылып жатыр деген сауал туындайды. Әсіресе, мемлекеттік тілде осы бағыттағы мәселе-лер әлі де жеткілікті деңгейде емес.

Психологиялық-педагогикалық ғылымда өңделген қызмет принципіне сәйкес болашақ педагогтардың жеке тұлғаларының шығармашылық қасиеттерінің дамуы тек қоғамдық тәжірибені меңгеру, болашақ педагог мамандардың өздерінің белсене қызмет ету арқылы жүзеге асатын меңгеру негізінде ғана жүре алады. Адамзат мәдениетінің қол жеткізулеріне ие болу үшін әр жаңа ұрпақ осы қол жеткізулер үшін істелген қызметке үкәс қызметті жүзеге асыруы керек. Осыған байланысты болашақ педагог мамандар-дың мамандандырылған қызметіне сәйкес оқу қызметін ұйымдастыру маман даярлау жүйесінің қажетті кешені болып табышады.

Сондықтан ұрпақ тәрбиесімен айналысатын әлеуметтік, педагогикалық, психологиялық қызметтің тиімділігін арттыру, оны жаңа сапада ұйымдастыру қажеттігі туындайды. Бұл үшін әрбір оқытушының инновациялық іс-әрекеттің ғылыми-педагогикалық, психологиялық негіздерін меңгеруі мақсат етіледі. Инновациялық технологияны пайдалану міндетті деңгейдегі білімді қалыптастыра отырып, мүмкіндік деңгейге жеткізеді.

Қоғамда ақпараттандыру, есептеу техникасы құралдары кеңінен таралуымен байланысты, оқу проце-сін ұйымдастыруға, сол сияқты білім берудің мазмұнын өзгертуге де елеулі ықпал етеді. Білім беру жүйесіндегі қайта құрулардың негізгі субъектісі - мұғалім. Қазіргі мектепке шығармашылық ізденіс қабілеті дамыған, жаңа педагогикалық технологияларды жете меңгерген, мамандық шеберлігі қалыптас-қан мұғалімдер қажет. Ол бір уақытта болашақ педагог-психолог және оқу процесін ұйымдастырушы технолог бола білуі керек.

Сондықтан мектептің педагогикалық процесіне ақпараттық технологияларды енгізу жолдарын іздесті-ру мен жетілдіру мәселерінің көкейкестілігі ерекше орынға ие.

Болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілік қасиеттерін дамыту, бәсекеге қабілетті маман даярлау - бүгінгі күннің басты талабы. Елбасы биылғы Жолдауында: «Жастарды қазақстандық патриотизмге шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу қажет. Бүгіннен бастап ұлттық мінез-құлық, биік талғампаздық, тәкаппарлық, тектілік, білімділік, биік талғам, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек» деген болатын. Бұлай екпін түсіріп айтуының өзі еліміздің саяси-әлеуметтік, экономикалық тұрғыдан жетіп отырған мемлекеттігіміздің тұрақтылығын сақтап, оны болашаққа аманат етуді көздейді. Міне, осы тұрғыдан келсек, білім беру саласында болашақ мамандарды жан-жақты тәрбиелеу - өзекті мәселе.

Білім беру саласындағы Қазақстан Республикасының мемлекеттік саясатын іске асырудың ұйымдас-тырушылық негізі - қазақстандық білімді жаңғыртудың жалғастырылуын қамтамасыз ететін Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы [5].

Бағдарламаның негізгі мақсаты - білім берудің бәсекеге қабілеттілігін арттыру, экономиканың теректі дамуы үшін сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз ету арқылы адам капиталын дамыту, сол сияқты жоғары білім республика экономикасының барлық салалары үшін құзыретті және бәсекеге қабілетті мамандарды кәсіби даярлауды қамтамасыз етуде, ғылым мен өндірісті біріктіруде маңызды рөл атқарады, жоғары білімнің еуропалық аймағына кірігуді қамтамасыз етеді, деп көрсетілген .

Білім берудің қазіргі замандағы негізгі мақсаты білім негізін беріп, білік пен дағдыны қалыптастырып,

болашақ мамандық иесі болуға машықтандыру ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаны дербес, әлеумег-тік, кәсіби ұтымды шешімдер қабылдап, оны жүзеге асыра білуге даярлау болып табылады. Яғни, бүгінгі оқушы, келешек маман бәсекеге қабілетті, жан-жақты дамыған, өз Отанына қызмет етуге даяр тұлға болып шығуы тиіс.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы заңында» білім алушылар бойында адамгершілік қасиет және тұрмыс негіздерін қалыптастыру, танымдық шығармашылық қабілетін айқындау туралы айтылған. «Адамға ең бірінші керегі білім емес, тәрбие. Тәрбиесіз берілген білім адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның өміріне опат әкеледі», - деп әл-Фараби айтқандай, білім алушыларға рухани тәрбие беруде кәсіптік білім берудің алатын орны ерекше. Ендеше, еліміздің алдыңғы қатарлы елдердің алдынан орын алуына тікелей әсер ететін қазына - білім екендігі белгілі, сондықтан білім алып жатқан болашақ мамандарымыздың бәсекеге қабілеттілік қасиеттерін дамыту ең басты назарда болуы тиіс.

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың « Жаңа онжылдық- жаңа экономикалық өрлеу - Қазақстанның; жаңа мүмкіндіктері» атты халық Жолдауы. 2010 жылғы 29 қаңтар.

2 Пірәлиев С.Ж. Білімді ұрпақ тәрбиелеу - елдігімізге сын. Егемен Қазақстан, 14 маусым 2010.

3 Қазақстан Республикасындағы 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. - Астана, 2004.

4 Оспанова Б.А. Бәсекеге қабілетті маманның кәсіби-креативті әлеуетін дамыту аспектілері/Қазақстан жоғары мектебі. - Алматы, 2005. -№2.

5 2011-2020 жылға дейінгі білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасы. - Астана, 2010.

Түйін

Мақалада болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілік мәселесі қарастырылып, болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілік қасиеттерін дамытудың психологиялық ерекшеліктері анықталады.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблема конкурентоспособности будущих специалистов и определены их психологические особенности.

Summary

In this article the problem of competitiveness of future specialists is examined and their psychological features are certain.

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Б.А. Жетписбаева - к.п.н., кафедра специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

Одной из форм реагирования на происходящие перемены, вызванные реформированием экономических, политических и социальных институтов, выступает профессиональная социально-педагогическая деятельность. Комплексность проблем социально-педагогической работы, сложность осуществления механизмов социальных преобразований, модернизация всего инфраструктурного пространства требуют технологизации социально-педагогической работы.

Специфика и особенности социально-педагогической деятельности определяют характер и выбор социально-педагогических технологий, обеспечивающих высокую действенность ее реализации в работе специалиста. И в данном случае никак нельзя не согласиться с мыслью, высказанной В.П. Беспалько: «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология - на науке. С искусства все начинается, технологией - заканчивается, чтобы затем началось сначала» [1].

Термин «социально-педагогическая технология» стал использоваться в научной литературе только в 1990-х гг. XX в., что связано с введением института социальной педагогики. Данная тенденция вовсе не означает, что социально-педагогические технологии не использовались в практике педагогической деятельности. Впервые различные социально-педагогические технологии работы с отдельными личностями и коллективами впервые были отражены в теоретических работах А.С. Макаренко. Среди них такие, как: формирование и развитие коллектива, управление воспитательной ролью коллектива, метод «взрыва», система перспективных линий.

В начале 20-х гг. прошлого столетия складываются концептуальные основы социально-педагогических технологий С.Т. Шацкого, главный тезис которых сводился к организации общественно-полезной деятельности детей, направленной на изменение окружающей социокультурной среды, развитие норм, традиций, обычаев, которые в процессе генезиса передаются из поколения в поколение.

В самом общем виде сформированная в рамках педологии (науки, занимавшейся изучением ребенка, _____

законами его развития) матрица социально-педагогических технологий (20-е годы XX в.) продемонстрировала следующие стадии их развития (Ф.А. Фрадкин) [2]:

- изучение бытовых, природных, социальных, культурных факторов среды, обуславливающих развитие ребенка;
- воссоздание разносторонней картины жизни школьника, его социализация и воспитание;
- обогащение и развитие ценностных представлений ребенка в процессе введения его в мир природы, труда, общественных отношений, количество и качество которых не могла предоставить окружающая микросреда;
- преобразование жизни в контексте овладения социально значимыми видами деятельности в соответствии с полученными в школе знаниями и умениями.

Отдельные социально-педагогические технологии отражены в авторских методиках, разработанных конкретными учеными и специалистами в сфере социально-педагогической деятельности и положительно зарекомендовавшие себя на практике. Например, коммунарская методика И.П. Иванова; методика коррекции бродяжничества Г.Г. Вельского; технология саморазвития М.Монтессори; технология свободного труда С.Френе и другие.

В современной науке социально-педагогическая технология рассматривается как обоснование (описание) этапов, методов и средств социально-педагогической деятельности, обеспечивающих достижение определенного результата; как целесообразная, оптимальная последовательность деятельности, направленная на достижение определенной социально-педагогической цели.

Социально-педагогическая технология - один из сложившихся на основе предшествующего опыта или выявленных и обоснованных путей достижения определенной социально-педагогической цели [3]. Социально-педагогические технологии - совокупность приемов, методов и воздействий, используемых социальным педагогом с целью достижения успеха в решении социальных проблем и обеспечения эффективности оказания социально-педагогической помощи населению [4].

На сегодняшний день ученые пришли к единому мнению о степени разработанности технологизации социально-педагогической деятельности. Подходы к технологизации в мировой практике разработаны в большей степени применительно к деятельности социального работника нежели относительно профессиональной деятельности социального педагога. Как отдельно направленные социальные технологии стали развиваться в начале XX века. Понятие «социальная технология» вошло в научный оборот в 40-е годы XX века. Основу данного понятия составляет термин «технология», но технология не в традиционном смысле, связанном с технократическим языком, а в более широком - затрагивающем и социальную сферу. В научном плане социальная технология в своем развитии прошла несколько этапов, каждый из которых обусловлен потребностью поиска оптимальных средств для решения социальных проблем.

По мнению Л.Е. Никитиной, процесс осуществления социально-педагогической работы в контексте определения социально-педагогических технологий предполагает комплекс в совокупности используемых методов и приемов, реализуемых в профессиональной деятельности социального педагога.

В научной интерпретации Л.В.Мардахаева, матрица социально-педагогических технологий, выбранная для реализации в конкретной ситуации, ориентирована на достижение прогнозируемой социально-педагогической цели, что позволяет социальному педагогу определить:

- условия ее реализации;
- особенности и возможности объекта;
- особенности места реализации;
- временной отрезок для реализации цели;
- особенности субъекта социально-педагогической деятельности, его возможности [3].

На основе вышесказанного, по мнению ученого, происходит оптимальный процесс реализации социально-педагогических технологий в профессиональной деятельности социального педагога. Реализация социально-педагогической технологии представляет собой определенный процесс (лат. processus - «прохождение, продвижение») деятельности. В научной интерпретации под процессом понимается последовательная смена состояний, тесная взаимосвязь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение.

Резюмируя можно полагать, что выбор социально-педагогической технологии в деятельности социального педагога представляет собою последовательный технологический процесс, обеспечивающий оптимальное достижение конкретной социально-педагогической цели в процессе социального развития, социального воспитания, обучения и профессиональной подготовке объекта.

Основу технологического процесса составляет алгоритмизация действий (операций) как элемент социально-педагогической технологии. В технологиях социального типа отдельные его этапы могут

повторяться, дублироваться, взаимозаменяться либо опускаться. Алгоритм в социально-педагогической деятельности обеспечивает повторяемость, тиражируемость технологии. В научной литературе в наиболее обобщенном виде представлен типовой алгоритм деятельности социального педагога, разработаны замкнутые циклы технологического процессасоциально-педагогической деятельности, включающие определенные этапы и операции.

В научных концепцияхученого-педагога Л.В. Мардахаева алгоритм социально-педагогической деятельности предполагает пять взаимосвязанных этапов:

- 1) диагностико-прогноетическийэтап;
- 2) этап выбора (разработки) оптимальной социально-педагогической технологии;
- 3) этап непосредственной подготовки к реализации выбранной социально-педагогической технологии;
- 4) реализационный этап;
- 5) экспертно-оценочный этап [3].

Интерпретации научного коллектива под руководством И.Г. Зайнышева [5] предполагают следующие этапы технологической деятельности социального педагога:

- *предварительный этап*, на этом этапе осуществляютсяоперации выявления, оценки и ранжирования проблемы, выяснение факторов, обусловивших ее возникновение; уточняютсякритерии действительности и эффективности деятельности социального педагога; критерии успеха профессиональной деятельности специалистов могут отражаться в постановке и формулировании цели и конкретных задач социальноедагогической работы;

- *этап целеполагания*, на этом этапе происходит первичное формулирование целевой установки деятельности специалистов и организаторов социально-педагогической работы; цель обуславливает выборсредств и способов ее достижения, определяет направления поиска дополнительных источников информации об условиях и социальной среде жизнедеятельности клиентов и воспитанников;

- *этап обработки информации*, на этом этапе технологического процесса идет поиск дополнительных источников информации; сбор и систематизация информации, ее анализ и обобщение: выводы, вытекающие из результатов аналитической работы, составляют содержательную базу для уточнения цели и задач, для выработки программы действий, определения содержания, организационных форм и методов социально-педагогической работы;

- *процедурно-организационный этап*, на этом этапе осуществляется последовательная реализация намеченных программой мер социально-педагогическоговоздействияв обозначенное время и сроки, сопоставление и соизмерение результатов с критериями успешности социально-педагогической деятельности;

- *контрольно-аналитический этап*, завершающий этаптехнологического процесса, на котором осуществляется анализ итогов деятельности социального педагога, выявляются факторы, способствующие положительному решению задач социально-педагогической деятельности и намечаются пути и способы устранения недостатков и пробелов.

Таким образом, технологии в социально-педагогической работе во многом предопределяют ее действенность и эффективность. Внедрение социально-педагогических технологий в профессиональную деятельность социального педагога обеспечивает экономию сил и средств, способствует достижению конкретных социально-педагогических целей и позволяет наиболееэффективно решить широкий спектр задач социальной педагогики как науки и сферы практической деятельности.

1 Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. -М.: Педагогика, 1989.

2 *Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие; под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева*. - М.: Академия, 2002.

3 *Мардахаев Л.В. Методика и технология работы социального педагога. Учеб-метод, пособие*. М.: 2003.

4 *Социальная педагогика. Курс лекций. Под ред. М. А. Галагузовой*. - М., 2001.

5 *Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. Учеб.пособие*. М.: Изд.центр «Академия». 2004.

Түйін

Мақалада элеуметтік-педагогикалық жұмысының технологиясының кейбір мәселелері қарастырылған. Элеуметтік педагог қызметіндегі элеуметтік-педагогикалық технологияларды талдау мәселелері өзектендірілген.

Резюме

В статье рассматриваются некоторые аспектытехнологизации социально-педагогической деятельности. Актуализированы проблемы выбора социально-педагогических технологий в деятельности социального педагога.

Summary

This article discusses some of issues technologizing socio-educational activities. Actualized choice problem of socio- educational technologies in the activity of the social teacher.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ: МҮМКІШДІГІ ШЕКТЕУЛІБАЛАЛАРҒА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ЖҮЙЕ БОЙЫНША БІЛІМ БЕРУ

*А.Н. Аугаева -психол.ғ.к., арнайы педагогика кафедрасының доценті Абай атындағы ҚазҰПУ,
З.Н. Бекбаева - п.ғ. к., арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы Абай атындағы ҚазҰПУ*

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

Бүгінде, әлемдік білім беру кеңістігі тұрғылықты білім алу жүйесіне ауыстырылуда, бұл адамның жеке сапасының қоғамдық дамуына және қалыптасуына бағыт-бағдар береді. Мұндай өзгертулер қоғамдық сананың жаңа білім беру парадигмасына жағдай жасауда көрініс табуда, дәлірек айтқанда, осы жүйенің жақындауына және түсініктің қалыптасуына, заманға сай тәжірибелік жұмыстар жүргізілуде. Мұны «инклюзивті білім беру» түсінігімен қалыптастыруға болады. Инклюзивті білім беруді ЮНЕСКО көзқарасы тұтас феномен ретінде қарастырып, білім беру сапасында балалардың барлық ерекшеліктері тең болады деп болжайды [3]. Гуманизм тұрғысынан нақты анықтағанда, жеке компоненттерге, интеллектінің қалыптасуына және шығармашылық дамуға, интеллектуалдық бірлігіне, этикалық, эмоционалдық және физиологиялық даму жүйесіне негіз болады.

Қазіргі уақытта Қазақстан қоғамының алдында мүмкіндігі шектеулі балаларға сапалы білім беруге арналған тең мүмкіндіктермен қамтамасыз ететін білім беру жүйесін тұрақты дамыту міндеті өзекті болып тұр. ҚР инклюзивті білім беру қалыптасу кезеңінде, сондықтан республикамызда инклюзивті білім беру жүйесін шешу мәселесі мемлекеттік дәрежеде жүргізілуді қажет етеді. Инклюзивті білім беруде мүмкіндігі шектеулі балалардың даму мүмкіндіктерін қалыптастырамын дамыған құрдастарымен теңдей дәрежеде бейімделуін және қоғамға толық кірісуін енгізу керек.

Республикада қазіргі уақытта 4 865 567 бала туылғаннан 18 жасқа дейін, 151216 адам туылғаннан және кейіннен пайда болған тірек-қимыл аппараттарының бұзылуы, көру, есту, психикалық жағдайы, интел- лектісінің бұзылысы, ерекше физикалық, психикалық және интеллектуалды дамуы әртүрлі деңгейде болып табылады. Мұндай балалар, өмірде арнайы жағдайларды және айналасындағылардың өзіне қорғау- шылық қызметін қажет етеді.

Қазіргі уақытта, инклюзив жүйесі мүмкіндігі шектеулі балаларға адамгершілік және білім берудің инновациялық деңгейін дамытып қана қоймай, балапардың денсаулығын да жақсартуды қолдап отыр. Инклюзия қазіргі мектепке дейінгі және мектеп жүйесінде барлығының білім алуында, соған лайықты, не лайықты емес болуына тәуелсіз, тең құқығы екенін көрсетеді. Балабақшада және мектепте білім беріп және тәрбиелеп қана қоймай, балалардың өмірлік іс-әрекет сферасына да өзіндік ықпал жасайды. Инклю- зивті білім беруде барлық балалардың жеке мүмкіндіктерін кеңейтуді, даму деңгейлеріне жағдай жасау- ды, адамгершілікті, төзімділікті, көмек көмектесуге дайындығы негізге алынады. Инклюзивті білім көрінісі жаңа, инновациялық жүйемен, оқушылар мен педагогтардың бірге жұмыс жасауын, барлық балалардың қолайлы және сапалы білім алуына еш кедергі келтірмеуін қажет етеді [5].

Зерттеушілер инклюзивті білім беру туралы мынандай қағидаларды ұсынады: барлық педагогтар мен оқушылар қоғамның мүшесі екенін сезінуі; мектепте оқитын оқушылардың қажеттіліктерін толықтай қамтамасыз ету үшін, түрлі әдіс- тәсілдердің жүзеге асырылуы; мектепте мүгедектерге кемістік ретінде қарамай, қайта олардың сол мекемеде білім алуына жағдай жасауға ұмтылу; педагогикалық үрдістің негізі ретінде оқушылар арасында жағымды қарым-қатынасты орнату, керісінше кедергілерді болдырмау; оқушылардың мектепте білім алуын мойындау және тұрғылықты жерге орналастыру; оқушылар мен педагогтардың талабына сай мектептің жағдайын жақсарту; мектептің негізгі міндеті тек оқушыларды жоғарғы білім дәрежесін көтеру емес, олардың қоғамдық құндылықтарын дамыту; қарым- қатынастың дамуына қолдау жасау; инклюзияның қоғамның белгілі бір аспектісі ретінде танылуы [3]. Қағиданың негізі - барлық балаларға теңдей білім беру болып табылады. Арнайы мектептегі мүмкіндігі шектеулі балалардың физикалық жағдайына байланысты транспортпен, пандустармен, көтергіш"құралдармен қамтамасыз ету қарастырылады [1].

Біздің елімізде мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуына байланысты интеграциялық үрдістің дамуы мен балалардың білім алуындағы құқықтары Білім туралы Заңында қарастырылған. Сондықтан білім беру мен тәрбиелеуде мынандай іс-әрекет үрдістері жүзеге асырылады, балаларға жеке білім беру және жалпы білім беру. Оқыту жүйесі Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты бойынша жүзеге асырылады, олар арнайы шарт бойынша жүргізіледі, жоспар, бағдарла- ма, арнайы дидактикалық толықтырулар, бұл жұмыстар балалардың білім алу мүмкіндіктеріне тәуелсіз қамтамасыз етіледі.

ҚР инклюзивті білімнің дамуы бойынша мынандай мәселелерді айналып өтуге болмайды: регламенттік белгісі бойынша инклюзивті үрдістің дамуында нормативтік база мен заңды құжаттардың болмауы; инклюзивті жолдарды қабілетті жүзеге асыруда, жалпы білім беру жүйесі мен арнайы әдістерді орындау- да педагог дайындығының болмауы; жалпы білім беретін мектепке бірігуге жағдай жасауда қаржылай және бюджеттік керсеткіштердің жүзеге асырылмауы.

Бүгінде, өзінің ұйымдастырушылық құрылымы мен маңызды компоненттері бойынша мүмкіндігі шектеулі балаларды біріктіріп оқыту жүйесі өте күрделі процесс қалпында калуда.

Бірден бір маңызды мәселелердің бірі инклюзивті білім беруді ұйымдастыру жұмысы бойынша мамандарды дайындау. Мүмкіндігі шектеулі балаларға жеке білім беруде, оларға «біріктіріп оқыту» жайлы түсінік қалыптастыру керек, бұл арнайы мамандардың көмегін қажет етеді (психологтар, логопедтер, сурдопедагогтар, олигофренопедагогтар және т.б.)

Жалпы білім беру жүйесі арнайы білім беру жүйесімен жұмыс жүргізу барысында әдістемелер мен ұйымдастыру жұмыстарында мамандардың көмегіне сүйенеді.

Қазіргі кезде инклюзивті білім беру жүйесінде ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етілу деңгейі төмен дәрежеде, яғни инклюзивті білім беруде мамандардың жоғары дәрежелі сапасын ұйымдастыру барысында психология-педагогикалық көмек көрсетуді бірге қарастыруда толық нормативтік-құқықтық құжаттардың жетіспеуі байқалады.

Түрлі зерттеулер мен мемлекеттік құжаттар тарапынан қарағанда инклюзивті білім беруге жағдай жасауда мынандай негізгі нұсқауларды ұсынады: инклюзивті білім беруге ғылыми-әдістемелік жағдай жасау; инклюзивті білім беру жүйесінің қалыптасуына барлық қатысушылардың психологиялық көзқарасын қалыптастыру; түрлі білім деңгейлері бойынша жоспар ұйымдастыру, мүмкіндігі шектеулі балаларға жалпы білім беруде тәжірибелік жеке білім беру технологиясын және психолого- педагогикалық біліктіліктерін қалыптастыра білу.

Инклюзивті білім алу жүйесі бойынша мүмкіндігі шектеулі балалар мынандай жағдайларға тандау жасай алады, олар тек арнайы ұйымдастырылған білім ғана емес, сонымен қатар сапалы білім алуға құқылы және осындай жалпы білім беретін мектептерге балалар жақсы бейімделеді. Әрине, бұл баланың қалыпты дамуы үшін шыдамдылық пен жауапкершілікті талап етеді.

Инклюзивті білім беруде әр баланың әлеуметтік жағдайына, нәсілдік немесе қауымдық тобына, физикалық және ақыл-ой дамуына, баланың даму қажеттіліктеріне қарамастан тең құқылы екенін ескерте отырып, білім деңгейлерін дамыту қажет.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарының ойы бұл кезде түрліше өзгереді, кейбір ата-аналар балаларының жалпы білім беретін мекемеде оқығанын қолдаса, кейбірі керісінше, жекелеген білім беретін арнайы мекемеде оқығанын мақұл көреді. Мұндай жағдайда мүмкіндігі шектеулі балалар қарым - қатынас жасау барысында арнайы білім беруде әдістемелік жұмыстарды қабылдауы төмен және балалардың қоғамға әлеуметтік бейімделуі артта қалған, өзін эрқашан қоғамнан алшақ ұстауы байқалады. Кейбір ата-аналар өздерінің мүмкіндігі шектелген балаларын арнайы мектепке қарағанда жалпы білім беретін мекемеде білім алған жағдайда қоғамға тез бейімделеді деп тұжырымдайды. Балаларының арнайы мектепте білім алуы оның кемістігінің түзелуіне де септігін тигізеді, ол «қалыптасқан» жүйе деп түсіне- тіндері де кездеседі [4].

Өкінішке орай қазіргі күнге дейін дамуында ауытқуы бар балаларға жалпы білім беретін мекемеде білім алуына арнайы әдістемелік мен кадрлық дайындықтың төмендігі және арнайы мамандардың жеткіліксіздігі өзекті мәселелер қатарында қалып отыр.

Дамуында ауытқуы бар балаларды жалпы білім беретін мектепте оқыту жүйесін ұйымдастыруда келесідей нұсқаулар маңызды:

- А мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беруде арнайы мектепке дейінгі және жалпы білім беретін мекемелердің арасындағы тығыз байланыстың болуы, оқыту технологияларының ұйымдастырылуы, оқыту және дамыту бағдарламаларымен толық қамтамасыз етілуі;

А балаларды мектепке бермес бұрын, балабақша оқытушылары мен мамандары баланың дамуы мен потенциалды мүмкіндіктері жайлы мағлұматтар береді. Балалардың білім деңгейлері толығымен анықталған соң мектепке дейінгі білім беруді ұйымдастырушылар ата-аналарға балаларымен психолого- медико-педагогикалық кеңес алуға нұсқау береді;

С оқушылардың деңгейі анықталған соң оларды бірінші сыныпқа қабылдау ұйымдастырады. Педагог өзінің білім беретін оқушыларымен және олардың даму деңгейімен танысып, мектепке дейінгі алған білімдерін бақылайды, кейін дамуында ауытқуы бар балалармен жеке жұмыс түрін жүргізуді арнайы мамандармен бірге ұйымдастырады. Мектепке келген мүмкіндігі шектеулі балалармен педагог танысып боған соң білім беру жүйесінде бірге жетістіктерге жетуге кепілдік жасалады.

У егер дамуында ауытқуы бар бала балабақшаға бармаса, онда баланың білім алуындағы қиыншылықтарға көз жұма қарауға тура келеді. Педагог баланың жағдайын анық білмей тұрып, оны басқа балалардың алдында сөгуіне болмайды. Білім мүмкіндігі шектеулі балалардың талаптары мен мүмкіндіктеріне сай болмаған жағдайда қарама-қайшылықтар туындайды. Мұндай қарама-қайшылықтар білім алу мен олардың ішкі мотивациясына кері әсерін тигізеді.

^ оқу бағдарламасын ұйымдастыруда, оқыту жүйесі мобильдік деңгейде болуы және оқыту әдістері барлық балалардың талаптарына сай келуі қажет.

У оқушылардың жеке дамуындағы денсаулығы мен мүмкіндіктерінің дамуын қапыптастыруда балалардың сыныпқа дейінгі іс-әрекетіне назар аударуды талап етеді, яғни инклюзияның негізі - қалыпты дамыған балалар мен дамуында ауытқуы бар балалардың қоғамда тең құқылы екенін түсіндіру.

Инклюзивті білім беру негізіне мына түсінік маңызды рөл атқарады, балалар мектеп үшін қалыптаспайды, ал мектептің балалар үшін қызмет етуі заңды нәрсе, яғни меоегі балалардың мүмкіндіктері мен қажеттілігін ескеруі керек, балалар мектеп тағайындаған шарттарға сәйкестенуге міндетті емес. Соңғы уақытқа дейін педагогикалық қоғамда мүмкіндігі шектеулі балаларға интеграциялық білім беру жалпы мектептерде «инклюзивті білім беру» болып саналып келді. Бірақ мүмкіндігі шектеулі балалар мен олардың ата-аналарына интеграциялық білім беру ұнай қоймайтын. Өйткені мүмкіндігі шектеулі бала басқа балаға ұқсамайтын өзгеше, оларды қалыпты қоғамға қосудымыз керек. Онда инклюзивті білім беру мынаны қалай түсіндіреді: біз бәріміз әртүрліміз, өзімізше ерекшеміз, бірақ бәріміз осы қоғамда өмір сүрудеміз [1].

Бүгінде инклюзивті білім жүйесі қоғаммен біте қайнасып кете қойған жоқ. Мұндай қатынастың болуына мына себептер әсер етуде: мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы оқыту жүйесінде материалдық-техникалық жағдайлардың ұйымдастырылмауы, олардың күрделі психофизикалық мүмкіндіктеріне байланысты оқу бағдарламасына бейімделе алмауы, арнайы дидактикамен қамтамасыз етілмеуі, түзете-дамытушылықтың жеткіліксіздігі, мамандардың аздығы. Сондықтан, білім беру штатында арнайы ұйымдастырылған кадрлар, яғни мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік интеграциялық бейімделуін, сонымен қатар әлеуметтік-психологиялық және медициналық жағдайлардың қалыптасуын қадағалау қажет. Инклюзивті білім берудің дамуына тек ата-аналар мен педагогтар ғана емес бүкіл қоғам болып атсалысуды қажетсінеді.

Сонымен, инклюзивті білім беру - әлеуметтік күрделі мәселе, оны шешу жолында бірінші кезекте мүмкіндігі шектеулі бала мен олардың ата-аналары және педагогтардың қызығушылығы тұрады. Қазақстан қоғамындағы білім беру мекемесі кез-келген баланың қызығушылығы, қажеттілігі, мүмкіндігіне байланысты білім алуына таңдау беруі қажет деп санаймыз.

1 Акимова О.И Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья /Материалы Международной научно-практической конференции - М., 2011.

2 Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор: Сборник -М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ. 2001.

3 Малофеев Н.И Специальное образование в России и за рубежом. Н. И. Малофеев. - М., 1997.

4 Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына,- СПб, 1997.

5 Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов /Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. - Саратов, 2002.

Түйін

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды инновациялық білім беру жүйесіне тән жалпы білім беру үрдісіне қосу мәселесі қарастырылған.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблемы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс как инновационная система образования.

Summary

This article discusses the problem of inclusion of children with disabilities in the general education process as an innovative education system.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Г.М. Коржова - к. п. н., профессор КазНПУ имени Абая

На современном этапе все более актуальной становится подготовка специалиста, способного к эффективной работе по выбранной специальности на уровне мировых стандартов и осознающего необходимость постоянного профессионального и личностного роста. Основная цель образования предполагает не просто получение совокупности знаний, умений и навыков, а формирование личностной, социальной и профессиональной компетентности, выражающейся в готовности к самостоятельному поиску, анализу и результативному использованию профессионально значимой информации, в умении рационально жить и работать в быстроизменяющемся мире.

Достичь успеха в жизни, признания себя самим собой и окружающими, высокого уровня личностной самореализации, профессионального мастерства возможно лишь при условии постоянного самосовершенствования и саморазвития. Согласимся с известным американским психологом и философом А.Маслоу, который предлагает рассматривать под самореализацией состояние осуществления внутренней природы человека. Самореализация означает более полное личностное становление, выражение своей внутренней сущности на внешнем уровне жизни, что и делает человека незаурядной личностью. Другими словами самореализация - это раскрытие имеющегося потенциала и собственных возможностей - и это именно тот путь, который ведет человека к успешной социализации, эффективному решению профессиональных, бытовых и других проблем. Чем выше уровень самореализации человека, тем легче он достигает поставленных целей. Самореализация означает рост личной эффективности человека в любой области жизни. Сказанное дает основание для вывода о том, что самореализация должна являться высшей потребностью человека.

Механизмы более полного раскрытия человеческих возможностей связаны с саморазвитием и самосовершенствованием, т.е. с постоянным движением вперед, познанием себя и своих возможностей, каждодневным обучением. Самосовершенствование и самореализация, как акмеологические методы, должны лежать в основе обучения.

Рассмотрим основные категории акмеологии. Саморазвитие личности, как процесс, условно может состоять из нескольких этапов. Очевидно, что начальный этап должен предполагать познание себя. Работа по пониманию себя, своих мотивов необходима для человека, желающего раскрыть собственные потенциальные возможности и достичь вершин в профессиональной деятельности и других областях жизни. Осознать себя и свое место в окружающей действительности - одна из ступенек дальнейших действий по саморазвитию. Развитие предполагает также умение легко адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях, что характеризует современный период (изменения в организации и содержании обучения, профессиональной деятельности и др.). Поэтому развитие адаптационных способностей занимает особое место в общей системе работы по саморазвитию.

Следующий этап по саморазвитию предусматривает определение конкретных целей и ценностных ориентиров в различных сферах жизни. Развитие в одной жизненной сфере, несомненно, будет способствовать развитию и в других сферах. Первые два этапа по познанию себя и четкому целеопределению создают основу для формирования новых эффективных стратегий личностного и профессионального роста. Саморазвитие невозможно при отсутствии положительных и развивающихся мотивов. Развитие мотивов ведет к достижению все более значимых целей, к дальнейшему самосовершенствованию. В реализации мотивов происходит саморазвитие человека, развитие через действие. Это одно из условий для того, чтобы саморазвитие, обучение и личностный рост проходили как естественный процесс.

Готовность человека к саморазвитию и самосовершенствованию способствует появлению у него осознанного стремления к установлению наиболее рациональной системы межличностных отношений, к приобретению все новых более совершенных базовых навыков по взаимодействию с внешней средой. Речь идет в основном о коммуникативных навыках, в широком смысле понятия коммуникации. В процессе саморазвития и самосовершенствования формируются активность и инициативность в реальной жизни. При этом активность следует охарактеризовать как поисковую активность, направленную на самостоятельное добывание, конструирование знаний, развитие аналитических способностей, умение адекватно использовать информацию в профессиональной деятельности и других областях жизни. Постоянное обучение (учение) с целью личностного роста требует поддержания психического, энергетического и физического здоровья, что является психофизиологической составляющей эффективного образа жизни.

Саморазвитие, таким образом, представляет собой повышение собственной эффективности во всех -----

значимых областях и развитие мотивационной системы. Саморазвитие не должно существовать как цель само по себе, а должно пронизывать сознание, обеспечивая, тем самым, осознанность и целенаправленность этого процесса. Саморазвитие требует самоорганизующих действий человека по самоподготовке, которая, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания, посредством которых формируется творческий потенциал. Вклад самообразования в этот процесс предполагает усвоение знаний, умений и навыков, которые, не предусмотрены официальной системой образования, но необходимы для осуществления собственных целей. Самовоспитание - это самостоятельное, обусловленное внутренней потребностью человека формирование определенных моральных качеств, которые не гарантируются той социальной средой, в которой происходит его воспитание. После того, как сформированы необходимые для жизни знания, умения, навыки, система нравственных ориентиров и рациональных способов их применения, начинается процесс самореализации.

Самореализация включает самовыражение и самоутверждение. Самовыражение - это последовательное сознательное продвижение к вершинам профессионального мастерства, когда педагог проявляет себя как творец и создатель значимых для него ценностей. Профессиональные достижения всегда оцениваются социумом с точки зрения, значимы ли они для общества. В идеальном варианте высшая степень самовыражения (профессиональное акме) должна соответствовать высшей степени самоутверждения (социальное акме). Это явится свидетельством правильного пути по самораскрытию и личностному росту.

Самореализация проявляется в умении различать реальность; ориентированности внимания на эффективном решении проблем; стремлении к выполнению цели или миссии, важной для всех; естественности в действиях и характерологических проявлениях; ответственности; сформированных рефлексивных способностях, дающих возможность постоянно производить переоценку основных жизненных ценностей. Самореализация делает отношения людей, достигших ее, с другими людьми более полноценными и гармоничными. Лица, достигшие самореализации всегда открыты для того, чтобы учиться у каждого чему-нибудь, обладающие ясными моральными представлениями и твердыми этическими принципами. Их характеризуют творческие способности, оригинальность, изобретательность. Самореализация - это естественное, автоматическое следствие развития сознания, приводящее к более высокой степени совершенства.

Таким образом, осознание каждым человеком необходимости в саморазвитии и самосовершенствовании, в стремлении к самореализации является отличительной чертой сегодняшнего времени. Знание преподавателями вуза и использование ими в процессе подготовки студентов и магистрантов акмеологических методов позволит создать благоприятные условия для личностного и профессионального роста будущих специалистов нового поколения, даст возможность ответить на вопросы: как происходит самоорганизация человека, какими механизмами она движется и как добиться вершин признания.

Современная образовательная политика ставит каждого преподавателя перед необходимостью создания собственной модели развития у обучающихся навыков самоорганизации, саморазвития, самосовершенствования, грамотная реализация которой приведет их учеников к успеху во всех сферах жизни. Опора на акмеологические методы позволит правильно определить закономерности и технологии развития профессионализма и творчества будущих специалистов. Преподаватель вуза должен стать проводником для обучающихся при познании ими собственного "Я".

Все сказанное говорит о необходимости создания оптимальных психолого-педагогических условий реализации акмеологических методов, какими являются саморазвитие и самосовершенствование, в процессе подготовки будущих специалистов. Все обучение должно быть направлено на сознательное и устойчивое изменение личностной позиции обучающихся, развитие новых навыков, компетенций, формирование готовности к их рациональному применению в реальной жизни. На всех ступенях обучения должно обеспечиваться воспитание человека в рамках высших человеческих ценностей, для этого необходимы условия для самовыражения каждого студента, магистранта, их духовного развития. Основным навык, который необходимо сформировать в процессе обучения - это навык учиться, учиться постоянно и эффективно. В этом ракурсе саморазвитие и самосовершенствование будут рассматриваться как факторы повышения жизненной эффективности, более полной личностной реализации.

Практический опыт работы в ВУЗе показывает, что систематическая и целенаправленная деятельность педагога по формированию у обучающихся таких предпочтительных способностей как собственное мнение, аналитическое и критическое мышление, креативность, умение работать в команде, активность, саморефлексия, индивидуальность и др. открывает возможности для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования молодежи.

Сегодня совершенно очевидно, что наряду с обновлением содержания образования необходимо

изменение самих технологий обучения, для чего важно переосмысление имеющегося опыта, развитие новых педагогических идей и подходов. Представляется, что только тогда будут созданы оптимальные условия для подготовки специалистов новой формации, способных вносить реальный вклад в развитие общества, готовых к постоянному самосовершенствованию. С позиций компетентного подхода непосредственным результатом образования должна стать способность молодых специалистов самостоятельно действовать и принимать адекватные решения в неординарных педагогических ситуациях. Формирование у студентов и магистрантов в процессе обучения ключевых компетенций послужит основой развития у них самоорганизующих начал, ведущих к достижению профессиональной «акме».

Грамотно организованную технологию обучения следует рассматривать как одно из ведущих условий профессионального становления. Успешной реализации акмеологических методов в обучении способствует продуманное проектирование каждого учебного занятия. Педагогическая технология проектирования занятия предусматривает выделение в его содержании основных звеньев, обеспечивающих высокую продуктивность решения поставленных задач, рациональную смену методов и приемов работы, акцентирование внимания на деятельностном подходе и организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Проблемные вопросы и задания, использование собственного опыта обучающихся, моделирование педагогических ситуаций - все это стимулирует активность обучающихся, вызывает интерес к обсуждаемым проблемам, желание учиться. Роль педагога состоит в создании ситуации поиска и развитии потребности в постоянном расширении знаний по теме занятия, по обсуждаемой проблеме. Это шаг к осознанному саморазвитию и достижению все новых вершин.

Опора на акмеологические методы при планировании и организации учебного процесса, работа в активном режиме позволят каждой личности осознанно и осмысленно овладеть опытом субъектности, опытом самосознания и саморегуляции.

В заключении еще раз подчеркнем, что сегодня, когда особую остроту приобретает социальная потребность в специалистах с высоким уровнем профессионализма и мастерства, изучаемых акмеологи- ей, знание педагогами ВУЗа акмеологических методов и реализация их в практике работы становится особенно актуальной задачей.

Түйін

Бұл мақалада ЖОО-да кәсіби білім беруде мамандар дайындауда акмеологиялық әдістерді қолданудың өзекті мәселелері қарастырылды. Білім алушының өзін-өзі жетілдіруге, үйренуге деген мотивациясын дамыту мамандар- дың кәсіби шеберлігін дамытуға мүмкіндік береді.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы необходимости подготовки специалистов с высоким уровнем профессионализма, а также владения педагогами ВУЗов акмеологическими методами для реализации их в практике.

Summary

This research work showed the problem of using akmeological methods on the practice of professional education. Motivation of development and growing formed in the process of teaching - is the way of getting the professional and the master.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОССТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛАХ

А.Т. Баймуратова - *к.п.н., методист ННПЦКП*

Курс казахстанского государства на реализацию инклюзивного образования показал, что масштабы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс зависят не только от физического доступа образовательной среды, нормативно-правового и кадрового обеспечения, психоло- го-педагогического сопровождения, материально-технического оснащения и толерантности общества, но и от совершенствования учебно-методического обеспечения. Согласно научным работам в области методики преподавания в коррекционной школе (Сулейменова Р.А., Омирбекова К.К., Бектаева К.Б., Мовкебаева З.А., Айдарбекова А.А., Елисеева И.Г., Денисова И.А., Рсалдинова А.К. и др.), высокий уровень учебно-методического обеспечения способствует грамотному использованию адекватных методов и приемов усвоения учебного материала. Безусловно, это положительно влияет на активизацию познавательной деятельности и повышение уровня учебной подготовки детей с ограниченными возможностями. Соответственно развитие самостоятельности и уверенности в себе у особого ребенка по сути прокладывает путь к пониманию необходимости интеграции в общеобразовательное пространство.

Международный опыт показывает, что инклюзивное образование развивается лучшими темпами в тех странах, где хорошо налажено учебно-методическое обеспечение, реально поддерживаемое государством. В таких странах, как Российская Федерация и Республика Беларусь, создана и расширяется отечественная база учебного книгоиздания в области специального и инклюзивного образования.

В Казахстане учебно-методическое обеспечение специального и инклюзивного образования осуществляется в рамках реализации бюджетной программы 008 «Методологическое обеспечение системы образования и анализа качества образовательных услуг». Одним из направлений программы является исследование обеспеченности коррекционных школ учебной литературой. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания единой системы учебно-методического обеспечения, позволяющей прогнозировать тенденции развития специальной учебной литературы, учитывать читательские потребности детей с ограниченными возможностями и специалистов, их обучающихся, оказывать помощь в информационном пространстве, отслеживать применение в учебном процессе специальных учебных программ, учебников и учебно-методических комплексов (УМК) и т.д.

Цель учебно-методического обеспечения - создание условий для реализации государственного общеобязательного стандарта образования посредством предоставления полного набора учебных комплектов. В соответствии с типовыми учебными планами коррекционных школ дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и с задержкой психического развития осваивают госстандарт среднего общего образования и обучаются по учебникам, предназначенным для общеобразовательных школ. Обязательным условием освоения госстандарта являются коррекционное сопровождение и дидактическое наполнение учебного процесса.

Дети с нарушением интеллекта являются единственной категорией учащихся с ограниченными возможностями, которые получают общеобразовательную подготовку с учетом познавательных возможностей и трудовых умений. Они обучаются по специальным учебникам. Неслышащие учащиеся также обучаются по специальным учебникам до 7-го класса включительно. Из них более способные продолжают обучение и переходят на освоение госстандарта образования.

Концепция 12-летнего среднего общего образования в РК определяет разработку и издание учебников как одну из приоритетных государственных задач. В ней подчеркивается, что «разрабатываемые учебники должны соответствовать требованиям государственного общеобязательного стандарта образования и отбор содержания обучения должен проводиться с учетом образования, ориентированного на результат. Только многоуровневые учебники и учебно-методические комплексы, сконструированные в компетентностном ключе, позволяют организовать разноуровневое и дифференцированное обучение».

В этой связи государственной программой развития образования в РК на 2011-2020 г.г. предусмотрены мероприятия по созданию учебников и УМК по 12-летней модели обучения. Применительно к детям с ограниченными возможностями поставлена задача по адаптации учебников и УМК. Под адаптацией учебников для коррекционных школ понимается изменение содержания учебного материала в соответствии с познавательными и речевыми возможностями детей с интеллектуальными и сенсорными нарушениями. Цель адаптации учебников: сделать учебный материал максимально доступным, исходя из особенностей восприятия, понимания, внимания, памяти, речи, когнитивной и аффективной сферы, а также из неравномерности степени и динамики психического развития детей с ограниченными возможностями.

Адаптация учебников и УМК для коррекционных школ осуществляется в 2-х направлениях: 1) разработка специальных учебников для учащихся с нарушением интеллекта и для неслышащих учащихся; 2) создание адаптированных учебников для учащихся с задержкой психического развития, с нарушением зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и слабослышащих учащихся. В рамках первого направления специфическое содержание учебника должно быть максимально приближено к нормам общего образования, в рамках второго направления - общее содержание учебника должно быть приспособлено к познавательным возможностям учащихся с нарушением развития.

Адаптация учебников и УМК для коррекционных школ является сложным и трудоемким процессом. Она требует строгого учета специфических особенностей учащихся с ограниченными возможностями, различающихся по уровню познавательного развития. Поэтому основные функции по учебно-методическому обеспечению специального и инклюзивного образования выполняет Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦ КП), в котором сосредоточен высокий научно-методический потенциал.

За 20 лет деятельности ННПЦ КП в сотрудничестве с ТОО «Центр САТР» разработано, издано, переиздано и адаптировано около 500 наименований учебной литературы. 62% наименований разработано и издано до 2006 г. В эту долю входит приобретение учебников с рельефно-точечным и с укрупнен

ным шрифтом. Для реализации типовых учебных планов коррекционных школ, действующих с 2004 г., разработано 35% наименований.

В 2013 г. потребность коррекционных школ в специальных учебных программах составляет 70,5% и в учебниках - 87%. Из них только для детей с нарушением интеллекта потребность составляет соответственно 66% и 84%.

Высокий процент потребностей в специальной учебной литературе обусловлен двумя основными причинами: 1) наличие большого количества устаревших учебных изданий, не соответствующих актуальным целям и задачам образования на современном этапе; 2) отсутствие бюджетных средств на разработку и издание специальных и адаптированных учебников и УМК. Та часть материалов, которая разработана, но не издана, не покрывает растущие потребности коррекционных школ. Время между разработкой и изданием книжной продукции увеличивается с каждым годом.

Незрячие и слабовидящие дети практически лишены права пользоваться учебниками с рельефноточечным шрифтом и с укрупненным шрифтом. Отсутствие в стране специальной типографии делает недоступной всю учебную литературу с Брайлевским шрифтом для казахоязычных учащихся.

Таким образом, в настоящее время уровень учебно-методического обеспечения коррекционных школ оставляет желать лучшего. Остро ощущается нехватка в отечественных учебниках, специально ориентированных на учащихся с ограниченными возможностями. Активное пополнение учебниками, предназначенными для нормально развивающихся учащихся, наблюдаемое в последние годы, не может рассматриваться как единственный вариант улучшения учебно-методического обеспечения коррекционных школ.

Мнение о том, что учителя коррекционных школ должны самостоятельно адаптировать учебники для общеобразовательных школ является ошибочным. Учителя вынуждены тратить драгоценное время, которое наряду с усвоением темы урока уходит на коррекцию психических процессов у учащихся с ограниченными возможностями. Зачастую они сами нуждаются в квалифицированной методической помощи, чтобы индивидуализировать содержание учебника в соответствии с особенностями ученика.

Но главное неудобство использования учебников, предназначенных для общеобразовательных школ, - это трудности осмысления содержания учебного текста, испытываемые учащимися с ограниченными возможностями. Поэтому роль учебника как источника предметных знаний и как средства развития личности ученика в коррекционной школе практически не действует.

Выход из сложившейся ситуации связан с созданием специальных учебных программ, учебников и УМК за счет государственной поддержки. Более того, проблема особенно актуальна в связи с реализацией нового госстандарта образования (2012 г.). ННПЦ КП разработаны соответствующие типовые учебные планы коррекционных школ, которые в настоящее время находятся на рассмотрении в МОН РК.

Должное и своевременное обеспечение коррекционных школ специальными и адаптированными учебниками и УМК позволит полноценно выполнять требования госстандарта образования. Соответственно реализуются задачи по повышению уровня познавательной активности и учебной деятельности учащихся с ограниченными возможностями. При этом определенная часть учащихся при наличии рекомендации ПМПК могут перейти на обучение в общеобразовательных школах, тем самым пополняя ряды интегрированных соотечественников.

1 Баймуратова А. Т., Денисова И.А. *Исследование обеспеченности коррекционных школ учебными программами // Вопросы методологии и анализ качества специальных образовательных услуг в Республике Казахстан. Алматы, 2008.-с. 9-17.*

2 Баймуратова А.Т. *Развитие учебно-методического обеспечения специальных (коррекционных) школ Казахстана за 20 лет // Специальное образование в Казахстане. —2012. -№3. -с. 31-32.*

3 Баймуратова А. Т., Денисова И.А. *Состояние обеспеченности учебными программами специальных (коррекционных) школ в Республике Казахстан//Вестник АГУ. —2009. -№2(17).-с. 21-26.*

Түйін

Бұл мақалада арнайы мектепке керекті оқулықтармен оқу-әдістемелік жинақтарын шығару қажеттілігі белгіленген. Автор инклюзивті білім беру дамуындағы оқу-әдістемелік қамсыздандыру маңыздылығын мәселесіне аса көңіл аударады.

Резюме

В данной статье констатируется необходимость создания учебников и учебно-методических комплексов для коррекционных школ. Автор обращает внимание на важность учебно-методического обеспечения для развития инклюзивного образования.

Summary

In this article the necessity of creation of the textbooks and teaching materials for the special schools is stated. The author pays attention to the importance of academic providing for the inclusive education development. _____ 55 !

МҮМКІНДІГІШЕКТҮЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВ

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА

И.А. Денисова - к.п.н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая

Обучение грамоте, а затем и языку, для большинства детей с речевым недоразвитием является очень тяжелым трудом и, подчас, источником негативных переживаний и даже унижений. Учитывая это, логопеду следует максимально широко использовать мотивирующий потенциал компьютерных технологий. В основу использования ИКТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым,

А. В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониним и др. [1].

Как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности [Р.Ф. Абдеев, 1994 [2]; В.П. Беспалько [3], 2002; Е.И. Машбиц [4], 1988; О.И. Кукушкина, 1994 [5] и др.].

Исследования, посвященные проблеме изучения и коррекции орфографического письма в структуре *общего недоразвития речи* (ОНР) [А.В. Ястребова, О.А. Азова, И.В. Прищепова и др. [6], показывают, что преодоление дизорфографии, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Поэтому применение в коррекционно-образовательном процессе специализированных компьютерных технологий, *учитывающих закономерности и особенности развития детей с ОНР*, позволит повысить эффективность коррекционно-логопедической работы, ускорить процесс обучения грамотному письму, предупредить или преодолеть дизорфографию, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников.

Известно, что у школьников с нормально развитой речью хорошо развито и непроизвольное внимание. Так что учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде вызывает интерес и обращает на себя внимание. Таким образом, обучающие компьютерные задания, без какого-либо вмешательства педагога, являются средством речевого и общего психического развития. В работах

В. П. Беспалько, 2002; Е.И. Машбица (1988) было доказано, что применение компьютерных технологий становится целесообразным, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Но такое *спонтанное развитие памяти, внимания и речи вследствие применения ИКТ характерно, как уже было сказано выше, для детей с нормальным речевым развитием. Дети с ОНР нуждаются в специальных подходах, в специальных приемах использования* мультимедийных средств, так как для них не свойственно самопроизвольное, спонтанное развитие высших психических функций (С.И. Маевская, 1978; Серебрякова, 2001; И.И. Мамайчук, 1990, и др) [6]. Необходима специально организованная, хорошо спланированная работа, учитывающая специфику общего психического и речевого развития детей данной категории. Определить эти специальные пути и подходы - одна из задач нашей работы.

Проанализировав приведенные выше точки зрения, мы пришли к выводу, о том, что оптимальное сочетание компьютерных методов с традиционными методами и средствами обучения детей с речевой патологией, определяют эффективность использования новейших информационных технологий в работе по коррекции и предупреждению дизорфографии.

Специфика в обучении детей с ОВР определяется многообразием психологических особенностей контингента и заключается в предметно-практическом характере всего коррекционно-образовательного процесса. Утверждение такого подхода в практике коррекционного обучения базируется на уровнево- иерархическом представлении о центральной нервной системе. С психологической точки зрения наиболее важным является учет «уровневого фактора» в отношении детей с ОВР, как наименее равномерную по срокам окончательного созревания коры головного мозга. Как известно (А.Р. Лурия, Е.Н. Винарская и др. [1], кора головного мозга имеет уровнево-иерархическую структуру, так что за внешние (реальные) и внутренние (мыслительные) действия разного характера «отвечают» мозговые структуры разного уровня. Согласно исследованиям Ж.Пиаже [7], только в случае, если деятельность по обучению новому действию или новому знанию организована поэтапно, с учетом уровневого строения коры, педагог может рассчитывать на развивающий эффект от процесса обучения. То есть любое учебное умение должно отрабатываться по схеме: от реальных манипулятивных действий на уровне наглядно-практического или наглядно

образного интеллекта к работе на уровне абстрактно-языковых действий. Причем, работа на всех уровнях должна проводиться с использованием одних и тех же предметов или их изображений. Только при исполнении такой схемы логопед вправе рассчитывать на развивающий эффект занятия.

Деятельность с компьютером, как известно, является по сути виртуальной, абстрактной. Таким образом, согласно этому фундаментальному положению, логопед обязан организовать предварительную, докомпьютерную деятельность ребенка с речевым наглядным материалом. Если же проигнорировать этап реальных предметных действий, «посадив» сразу ребенка к компьютеру для выполнения задания, то компьютер только усложнит интеллектуальную задачу ребенку. Кроме того, развивающий эффект от выполнения задания будет минимален. Именно это и было доказано результатами экспериментального исследования нашей дипломной работы.

Для проведения эксперимента были отобраны две группы учащихся по 10 человек: все дети были примерно одного возраста со сходным состоянием устной и письменной речи, что подтверждалось данными речевых карт. Диагностический эксперимент предполагал написание диктанта, так как именно этот вид контрольной работы является инструментом оценки учебных достижений по предмету «Родной язык» (Специальная образовательная программа для детей с ТНР, утверждена приказом МОН №289 от 03.07.2011 г.). Дети из обеих групп допустили как дистрофические, так и орфографические ошибки. Расхождения в результатах были незначительными, что видно из таблицы:

Учащиеся контрольной группы приступали к выполнению компьютерных заданий (тренажер «Начальная орфография», 1-4) без предварительной работы. Выполнение мультимедийных заданий вызвало значительные затруднения у 95% учащихся из контрольной группы. Они несколько раз перечитывали инструкцию и всё равно выполняли задания с ошибками. Наиболее сложными из раздела «Фонетическое письмо» оказались задания по определению гласных, показывающих мягкость предыдущего согласного (9 из 10 человек сделали ошибки). В разделе «Орфографическое письмо» затруднение вызвал подбор проверочного слова для сомнительной согласной (8 человек).

С учащимися экспериментальной группы логопед организовал предварительную деятельность в Рабочих листах. Для этого логопед заранее изучил содержание всех компьютерных заданий и всех письменных инструкций, с которыми позже столкнется ребенок. Логопед записал эти инструкции в план занятия и отрабатывал со всеми детьми из экспериментальной группы в реальной деятельности каждое из заданий. Логопед громко и четко произносил инструкцию. Кроме того, инструкция была записана и в Рабочих листах. То есть каждый из детей ее видел и слышал одновременно и потом выполнял задание. Такая работа проводилась для того, чтобы каждый ребенок с ТНР получил одну и ту же инструкцию по двум анализаторным каналам: аудиальному и визуальному. Это соответствует принципу мультисенсорного подхода в обучении. Такая форма инструкции, по нашему предположению, должна была лучше подготовить ребенка к самостоятельной работе с Программой. Компьютер при этом был выключен, Инструкции из уст учителя звучала именно в той форме, в какой они будут даны письменно в Программе.

Вместо действий по «перетягиванию» и «перетаскиванию» виртуальных объектов (букв, слогов, слов) с помощью мыши, на этапе предварительной языковой деятельности выполнялись реальные действия с реальными дидактическими объектами: магнитной доской, магнитными буквами, разрезной азбукой, карточками со слогами, словами. Дети действовали, проговаривая то, что делают. В некоторых случаях использовался указательный жест: это делали дети, у которых еще не достаточно было сформировано наглядно-образное и абстрактное мышление. Использовались максимально широко все виды манипуляций с традиционными дидактическими материалами: прикладывание магнитных или бумажных букв, наложение знаков, букв, карточек со словами, перенос, передвижение объектов, взаимобмен местом расположения объектов на планшете и т.д. - в соответствии с инструкций. Озвучивалось каждое манипулятивное действие, выполненное ребенком. Говорил логопед или сам ребенок, в зависимости от его возможностей. По завершении задания проговаривалось всё, что было сделано. Именно словесное обозначение реальных действий оказывалось наиболее сложным для детей с невысоким уровнем речевого развития. И это при том, что, как отмечала В.К. Воробьева, развитие речи как коммуникативного средства базируется на накоплении, уточнении и дифференциации предикативного словаря, то есть словаря глаголов. Таким образом, озвучивая манипуляции, можно способствовать решению еще одной развивающей задачи - развития речи как средства общения. Дальнейшее взаимодействие с компьютерной программой не вызвало серьезных трудностей ни у одного из детей экспериментальной группы. Они без труда понимали и выполняли письменную инструкцию, предъявляемую Программой.

Диктант, проведенный по окончании формирующего эксперимента, показал следующее: дети из обеих групп достигли результатов лучших, чем до обучения. Это говорит об общей эффективности применения

ИКТ в логопедической работе. Анализ и сравнение результатов по группам показал, что учащиеся экспериментальной группы в итоговом диктанте допустили гораздо меньше дисграфических и орфографических ошибок, чем их сверстники из группы контрольной. Средний прирост качества написания диктанта в экспериментальной группе составил 49,9% против прироста в 25,3% в контрольной группе. Этот факт красноречиво говорит о предпочтительном выборе второго варианта обучения - с организацией предварительной докомпьютерной деятельности с использованием традиционных дидактических объектов и реальных действий учащихся.

Таблица 1. Сравнение результатов формирующего эксперимента по контрольной и экспериментальной группам

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Дисграфические ошибки	41	27	39	21
	На 34,1%		На 41,3%	
Снижение количества дисграфических ошибок (в %)				
Орфографические ошибки	54	45	58	24
	На 16,6%		На 58,6%	
Снижение количества орфографических ошибок (в %)				
Прирост качества написания диктанта (в %)	25,3%		49,9%	

Таким образом, можно сделать вывод, что ИКТ и мультимедийные средства в работе по коррекции нарушений письма у детей с ТНР должны использоваться в виде комплексов, включающих, наряду с программным обеспечением, и традиционные дидактические объекты. Реальная оречевленная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта.

1 *Хрестоматия по психологии. Составитель В. В. Мироненко Под редакцией профессора А.В. Петровского - М.: «Просвещение», 1987.*

2 *Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. - М.: ВЛАДОС, 1994.*

3 *Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). — М.- Воронеж: Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2002.*

4 *Машибиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения М.: «Педагогика», 1996.*

5 *Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы //Дефектология. 1994. - №5.*

6 *Жукова П.С., Мастюкова Р.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1990.*

7 *Пиаже Ж. Психогенез знаний. - М., 2000.*

Түйін

Мақалада жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарында ИКТ-ны қолдану сұрақтары қарастырылған. Эксперименталды зерттеу нәтижелері негізінде автор СТТБ балаларға қатысты мультимедиялық құралдарды кешенді түрде қолдану: 1) бағдарламамен қамтамасыз ету және 2) дәстүрлі дидактикалық әдістерді қолдану туралы қорытынды жасайды.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы применения ИКТ в работе по преодолению нарушений письма. На основе результатов экспериментального исследования автор делает вывод о том, что мультимедийные средства в отношении детей с ТНР должны использоваться в виде комплексов, включающих: 1) программное обеспечение и 2) традиционные дидактические объекты. Реальная оречевленная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта.

Summary

In this article questions of application of ICT in work on overcoming of violations of the writing are considered. On the basis of results of experimental research the author draws a conclusion that multimedia means concerning children with Broken speech must be used in the form of the complexes which are including: 1) programs and 2) traditional didactic objects. Real activity with didactic object has to precede virtual activity with the image of the same object.

ЭЙДЕТИКА ТӘСІЛДЕРІ АРҚЫ. ІЫ ТАНЫМДЫҚ ПРОЦЕСТЕРДІ ДАМЫТУ А.Г. Махмутова - «Өрлеу» АҚҰБАО

Қостанай облысы бойынша филиатының ПҚ БАИ аға оқытушысы

Эйдетика әдістерінің элементтерін пайдалану психикалық процестердің: есте сақтау, назар аудару, елестетуді дамытуға бағытталған. Эйдетизм - бейнелік есте сақтаудың түрі бойынша пайдаланылады. Эйдетикалық бейнелердің құрылымы: есту, көру, дәмін тату, иісін сезіну, қимылдау және тағы басқалар.

Ассоциацияларға психикалық процестер түрiнде назар аударуды дамытып, нәтижесінде бiр бейненiң елестетуi бөтенге айналады. Оқытуды жеңiл және қызықты қышдыратыны - ойда көру бейнелерiн бiрiктi- рiп, ақпаратты талдап, ал елестетуi бұл ақпараттан тиiмдiсiн алып, жеңiлдетедi. Л.С. Выготский бойынша эйдетикалық бейнелерде «*уғи өзiндiк бастамалар алынған: есте сақтау, елестету және ойлану - бұлар- дың арасында нақты шекараны өткiзуге болмайды...*» Неге десең, олар балалық кезiңнiң бiткенiмен мүлдем естен кетпей, көркем негiзге айналып елестетуде қалады. Есте сақтау эйдетикалық бейнелерден логикалық есте сақтау түрлерiне айналады.

Бейнелеу есте сақтаудың барлық түрлерiн дамытып, жоғары психикалық функцияларды қалыптасты- рады; назар аударудың көлемi, шоғырландыру, тұрақтылық, тарату мен ауыстыру, шығармашылық бейнелеу, байқағыштығы кеңейедi.

Өткен тәжiрибенi талдау елестетудiң спецификасы болады. Бұл жағдайда ол үнемі есте сақтау процес- терiмен байланыста қалады. Елестетудiң көмегiмен дүние суретiн құрастырып, бiлiм мен тәжiрибенi толықтырып, бала өзiн iшкi сезiмнiң нашар жағынан қорғайды. «*Елестету эр-түрлi шығармашылық әрекеттiң негiзi болып, Л.С. Выготский бойынша, барлық мәдениеттi өмiрдiң жаңа тарында көрiнiп, шығармашылықты психикалық, ғылымдық және көркемдiк болып шығарады*».

Эйдетизм мнемотехникалық тәсiлдер есте сақтауға мүмкiншiлiк берiп, бұл жүйенi мектептегi оқытуда- ғы қиыншылықты түзетiп, есте сақалатын материалды қызықты ойынға айналдырады.

Мнемоника таңбалары сақалып қалған не топталған бiрнеше зат арқылы, солардың суретгерiнен көрiнуi мүмкiн. Мысалы, садақ - соғыстың, соғыс жариялаудың мнемоника таңбасы. Қазақстанның таулы аудандарында таңбалы тастар көп, солардың бетiндегi қолына найза, садақ ұстаған адамдар мен эр түрлi аң суреттерi ерте замандағы аң аулау көрiнiсiн еске түсiрегiн мнемоникалық таңбалар болып табылады

Балаларға қазақ тiлiн оқытуда, ұсынылған әдiстемелiк материал мектепке дейiнгi мекемелердiң маман- дарыша перспективтiк технологиямен (мнемотехникалық әдiс) терең танысуға мүмкiндiк бередi. Тәрбие- лiк - бiлiмдiк процесiне шығармашылық бағыт арқылы жеткiзiледi.

Жұмыс нәтижесi бойынша кәсiби байқаулар өз жемiсiн бередi.

Мнемоника (гр. mnematik - есте сақтау өнерi) - табиғи ассоциациялар жасау көмегiмен есте сақтауды қамтамасыз ететiн, жасанды түсiнiктер арқылы қажеттi мәлiметтердi еске сақтауды жеңiлдететiн ереже- лер мен тәсiлдер жиынтығы.

Мнемотаблица балалардың сабақта жоғары нәтижеге жетуi үшiн қолданылады. Бұл табиқа бала- лардың керектi ақпаратты есте сақтауын жеңiлдететiн әдiстер мен тәсiлдердiң бiрiккен жиыны, Ол балалардың есте сақтау қабiлетiн арттырады. Мектеп жасына дейiнгi балалардың ойлау қабiлетiн, тiлiн дамытуға арналған. Балалар берiлген кестедегi суреттер мен таңбалар бойынша белгiлi бiр затқа сипаттама жасап үйренедi. Мнемотаблица бойынша бала заттың түсiн, көлемiн, мекен ету ортасын анықтайды және т.б. Мысалы: мынау ит, мынау иттiң кушiктерi, ит үредi, түсi сары, ит үй жаңуары.

Берiлген ақпаратты есте сақтап және оны бейнелеп айту, жаңа лексиканы, тiлдiң грамматика құрылы- сын меңгеру үшiн, мнемотабицаларды, iректен алынған тақпақтарды пайдаланып, түзету жұмысын жүргiзу балаларға үлкен мүмкiндiк бередi.

Зманауи педагогика, логопедия практикасында кашаннан берi өлең мәтiндерi пайдаланады. Бiрақ сабаққа дайындалғанда, алынған тақпақтардың ұқсастығы логопедтiң нақты мақсаттарына сәйкес келмей, лексикасы артық болып, ұқсастығы кейбiр жерде сақалмай, мәтiнге сәйкес суреттердi iрiктеуге уақыт қажет етедi.

Берiлген тақырыптың жаңалығы мышада: автор тапсырмаларға мнемотабицаларды сәйкес тақпақтар- мен бiрге енгiзiп, түзету-логопедиялық процестi жүргiзедi.

Практикалық материалдарды дайындағанда, мысалы, К.И. Чуковский қалыптастырған келесi кепiлде- мелердi қолдануға болады:

1. Әрбiр тақпаққа еуреттердi iрiктеп дайындап қою қажет.
2. Ұйқастарды бiр-бiрiне жақын орналастыру керек.

3. Ұйқастық фраза ең негізгі мағнасызда болуға тиіс.
4. Тақпақтарда сын есімдер артық болмасын.
5. Өлеңнің құрылысы - хорей болса жақсы.

Өз тәжірибесіне сүйеніп, тақпақтарды пайдалану және кепілдемелерді қатар алып, автор лексиканы, тілдің грамматика құрылысын түзету, дыбыстарды дұрыс айту, сөздің дыбыстық құрылысын зерделеу үшін практикалық тапсырмалар дайындайды.

Ойын «Көршінің аты»

Міндеттері: топпен танысу, коммуникативтік қабілеттерді жетілдіру, ішкі сезімді қолдану жағдайын тудыру.

Ойын барысы: балалар бір шеңбер құрып, әрбірі өз атын және екі қасындағы балалардың аттарын айтады.

Ойын «Мынау неге ұқсайды?»

Мақсаты: елестетуді дамыту.

Оқу материалы: мнемотехникалық таблицасы.

Ойын барысы: әрбіріне мнемотехникалық таблицасы ұсынылады, әрбір фигураның бейнесі неге ұқсайтының ойдан тауып айту. Кім ең көп ұқсайтын затты атап айтады, сол жеңеді.

Ойын «Бәрін біл де, көр»

Міндеті: көріп есте сақтау, назар аударудың көлемін дамыту

Ойын барысы: үстелдің үстінде, қағазбен жабылған, 5-10 әртүрлі заттар жатыр. Ойыншылар алдымен оларды ашып, 2-5 секунд қарап, қайтадан жауып тастайды. Содан кейін өз дәптерлеріне, берілген заттарды, олардың жатқан түрін, орнын суреттейді. Суреттің сапалы болуы қажет емес.

Жаттығу «Мен - режиссёрмін»

Міндеттері: кезектес ассоциациясы әдісіне үйрету, елестетуді дамыту

материалы: мнемотехникалық таблицасы немесе сөздер жиынтығы.

Жаттығудың барысы: әрбіріне мнемотехникалық таблицасы немесе 5-15 сөздер жиынтығы ұсынылады. Әрбір фигураға немесе сөзге елестету бейне құрастырылады: көру, сезіну, естілу, дәмдену. Ойдан шығарылатын бейнелерге 10-60 секунд беріледі. Әрқайсысы өз «фильмін» ауызша айтып береді. Талдаумен жұмыс аяқталады.

Ойын «Дұрысын есте сақта»

Мақсаты: есте сақтауды дамыту,

Ойын барысы: балалар бір шеңбер құрып, жүргізуші бұрылып, 2-3 бала орындарын алмастырады. Жүргізуші сол балаларды тауып алуы керек.

Ойын «Открытканы тірілту»

Міндеттері: көріп есте сақтауды, елестетуді дамыту

Оқу материалы: 5-25 әдемі открыткалар, 5-25 сөздер жиынтығы.

М1 нұсқасы: жүргізуші диктант түрінде сөздерді, 3-5 секунд өткізіп, айтып береді. Әр сөзге сәйкес открытка көрсетіледі. Ойыншылар сөзді «тірілту» қажет, оған елестету бейне құрастырады: көру, сезіну, естілу, дәмдену.

Бұл бейнені открыткаға еңгізіп, оның сюжетін өзгертеді. Содан соң жүргізуші открыткаларды көрсетеді, ал ойыншылар сәйкес сөздерді жазып отырады.

М2 нұсқасы: үшінші открытканы көрсеткен соң, ойыншылар бірінші открыткаға сәйкес сөзді жазып, төртіншіден соң - екіншіге сәйкес ж/е с.с.

Ойын «Төрт құбылыс»

Міндеттері: елестетудің кинетикалық арнасын дамыту, оның есту және көрумен үйлестіруі

Ойын барысы: жүргізуші құбылысты және оған қатынас қимылды көрсетіп: ауа - қолдары жоғары, су - алға, жер - томен, от - өзіне. Жүргізуші, бұрыс қимылды көрсетіп, құбылысты атайды, ал ойыншылар есту бойынша қимылды көрсетуге тиісті.

Жаттығу «Кім көбірек есте сақтайды?»

Міндеті: бейнені ойдан шығарып, ассоциацияларды пайдалануға үйрету

Оқу материалы: бір әріптен басталатын сөздері бар, шағын әңгіме.

Барысы: қатысушыларға фильмді елестету қажет, жүргізуші оны баяу айтып береді. Сосын олар, бір әріптен басталатын сөздерді жазып алады да, талдауды жүргізеді.

Ойын «Әңгімені аяқтайық»

Міндеті: елестетудің дамуы.

Оқу материалы: әңгіме бастауына жататын, бірнеше үзінділер, мысалы:

- Жаздың бір күнінде, біз достарымызбен орманға барып,...
- Маған күшік сыйланды, сонымен...

Барысы: жүргізуші әңгіменің басын айтып, қалғандары оны жалғастырады, елестету бейне құрастырады: көру, сезіну, естілу, дәмдену. Бұл бейнелердің ассоциациясы жаңа әңгімені құрастыруға туғызып, оны талдауға мәжбүрлейді.

Ойын «Құдық»

Міндеті: назар аударудың дамуы.

Оқу материалы: сіріңкілер

Ойын барысы: жүргізуші құдық құрастыру үшін сіріңкілерді ұсынады.

Ойын «Фишка қайда?»

Міндеттері: назар аударудың және ауыстыру қабілеттіліктің дамуы

Оқу материалы: 4-4-ке сызылған қағаз беті, жоғарғы сол бұрышында «фишка».

М1 варианты.

Ойын барысы: жүргізуші «фишканың» шаршылар бойынша: жоғары, төмен, солға, оңға қозғалатыны болымды, тек қана диагональ бойынша болмайтының ұсынды. «Токта» дегенде, ойыншылар «фишка» тоқталған шаршыны көрсетеді. Сурет салу немесе саусақпен шаршы бетінде жылжыту болмайды.

М2 варианты. Оқу материалы сол және 3-10 сөздік жиынтығы

Ойын барысы: әрбір шаршаны экранға айналдырып, «фишканың» әр қимылына сөз айтышып, елестету бейне құрастырылады: қору, сезіну, естілу, дәмдену. Бұл бейнелердің ассоциациясы фильмді құрастыруға туғызып, оны талдауға мәжбүрлейді.

Ойын «Трансформер»

Міндеті: ассоциалды есте сақтаудың дамуы.

Оқу материалы: Трансформер ойыншықтары, 10-15 сөздер жиынтығы, қағаз бетіне сағынған 10-15 жапондық иероглифтер, 10-15 әдемі откриткалар

М1 варианты. Нұсқаушы сөзді айтып, откритканы ұсынады. Сөзге елестету бейне құрастырылады: қору, сезіну, естілу, дәмдену. Ол откритканың әрбір бөлшегіне ауыстырылып, сюжетін өзгертіп, барлық сөздерді және откриткаларды пайдаланады. Сонан соң откритка көрсетіліп, қатысушылар осы откриткаға қатысты сөздерді жазады.

М2 варианты. Нұсқаушы иероглифті көрсетіп, оның маңызын түсіндіреді.

Қатысушылар иероглиф маңызын пайдаланып, ойдан әңгіме шығарады. Оның бейнесін (түрі, көлемі, мөлшері) ауыстарып отырады. Содан кейін нұсқаушы иероглифті көрсетеді, ал қатысушылар оның маңызын жазады, немесе керісінше маңызы айтылғаннан кейін ,суреті салынады. Нәтижесінде барлық иероглифтардың маңызы жаттап сақталынады.

М3 варианты. Нұсқаушы ойыншықғы бірнеше вариант мөлшерлеріне ауыстырылғызады. Бұл бейне ассоциациясы фильмді құрастыруға туғызып, оны талдауға мәжбүрлейді.

Ойын «Безендіріп бояу»

Міндеті: көріп есте сақтау және түстерді ауыстыру қабілетің дамыту

Оқу материалы: 15-20 әртүрлі атау жиынығы, мнемотехникалық таблицасы, 15-20 сөз қосылымы: бастауыш+анықтауыш (заттың түсің білдіретін)

М1 варианты. Қатысушылардың алдында мнемотехникалық таблицасы. Нұсқаушы, 5-7 секунд өткізіп әр түрлі түстерді айтып отырады. Қатысушылар өз оймен фигураларды берілген түстерге бояп отырады. Содан кейін таблицаға қарап, әлгі түстерді сөзбен жазады.

М>2 варианты. Нұсқаушы, 5-7 секунд өткізіп әр түрлі түстерді, барлығы 15-20, айтып отырады. Қатысушылар өз оймен киімді, жиһазды, бөлмедегі заттарды берілген түстерге бояп отырады. Содан кейін, әлгі түстерді сөзбен жазады.

Жз3 варианты. Нұсқаушы, 5-7 секунд өткізіп әр түрлі түсті заттарды, барлығы 15-20, айтып отырады. Қатысушылар елестеген бейнені жаңа түрінде құрып отырады. Бұл бейне ассоциациясы фильмді құрастыруға туғызып, оны талдауға мәжбүрлейді.

Ойын «Фигураны болжап тап»

Міндеті: суретті есте сақтаулықты қалыптастыру

Оқу материалы: сіріңкелер

Ойын барысы: жүргізуші 7-10 сіріңкелерден фигура жасайды. Қатысушылар 3-7 секунд қарап отырады, жүргізуші қағазбен фигураны жабады. Сіріңкелерден ұқсас фигураны жасауға қажет. Оны бастанқы фигурамен салыстыру керек (7-10 фигуралар).

Ойын «Лезде фото»

Міндеттері: суретті есте сақтаулықты қалыптастыру, назар аудару мен жай елестетуді дамыту.

Оқу материалы: жай сюжетті откыртқалар.

Ойын барысы: Қатысушылар жұптарға бөлініп, әрқайсысы өзіне откыртқа тандап алып, оған 2-5 секунд қараңқы. Содан кейін, көздерің жауып, елестетеді оны. Қатысушылар бір-бірімен откыртқаларды айырбастап, не бейнеленгені жұбына айтып береді.

Жаттығу «Откыртқаға кір»

Міндеттері: откыртқаға «кіру» тәсілің қалыптастыру, кеңістік елестетуді дамыту.

Оқу материалы: 15-20 сөз жиынтығы мен сол мөлшерлі откыртқалар, мнемотехникалық таблицасы.

1ші варианты. Нұсқаушы, 10-15 секунд өткізіп сөз айтады, сол сөзге елестету бейне құрастырылады: көру, сезіну, естілу, дәмдену. Ол «тіріліп» откыртқаның сюжетіне кіреді. Солай барлық сөздер. Содан кейін сөздер қайтадан айтылады, ал қатысушылар откыртқаның сюжетің бейнелейді.

№2 варианты. Нұсқаушы, 10-15 секунд өткізіп сөз айтады, сол сөзге елестету бейне құрастырылады: көру, сезіну, естілу, дәмдену. Ол «тіріліп» откыртқаның сюжетіне кіреді. Солай барлық сөздер. Қатысушылар ойдан «фильм» шығарады.

ШЗ варианты. Қатысушылардың алдында мнемотехникалық таблицасы және 5 откыртқа. Нұсқаушы таблица фигураларың «тірілтіп», бесеуден бір откыртқаға кіргізілсін дейді. Сонымен, барлық 25 фигура кіргізіледі. Сонан соң, откыртқаларға қарагі, бос мнемотехникалық таблицаны толтыру.

Ойын «Көремін және сеземін»

Міндеті: ассоциалдық есте сақтаудың және көру мен сезіну қабылдаудың үндестігі мен дамуы.

Оқу материалы: 5x10 мөлшерлі 10 тақтайша, үстінде әртүрлі материал жабыстырылған (бархат, тері, атлас ж/е т.б. откыртқалар да сонша)

Ойын барысы: Нұсқаушы 10 тақтайшаны откыртқалармен бірге жайып қоюға ұсынады. Қатысушылар жұптарға бөлініп, әрқайсысы тақтайшаларды қолдарымен сезіп, көздерімен көріп, арасындағы сәйкестігін ассоциация арқылы табады. Сонан соң берілген тақтайшаға қарап, оған сәйкес дыбысты есіне келтіріп, керісінше үңделген дыбысқа сәйкес тақтайшаны тауып алу.

Ойын «Естимын және сеземін»

Міндеті: есту мен қолмен сезіну қабылдаудың үндестігі мен дамуы.

Оқу материалы: 5x10 мөлшерлі 10 тақтайша, үстінде әртүрлі материал жабыстырылған, соншама да іріктеп алынған дыбыстар: шыныны, темірді, ағашты сызып, қағазды сығырлату, судың күйылған дыбысы ж/е т.б.

Ойын барысы: Нұсқаушы тақтайшаны қолымен зерттеп, сол мезетте дыбыс өндіріп, қолмен сипап қарау және есту қабылдау арасындағы сәйкестікті табу, бұл бейнелердің ассоциациясын құру қажетін айтады. Сонан соң берілген тақтайша бойынша сәйкесті дыбысты еске түсіру және керісінше өндірілген дыбыс бойынша сәйкес тақтайшаны табу қажет.

Жаттығу «Фильмді көремін және сеземін»

Міндеттері: есту, көру және қолмен сезіну қабылдаудың үндестігі

Оқу материалы: 5x10 мөлшерлі 15 тақтайша, 10 сөздік жиынтығы, 2 дыбыс, 3 откыртқа

Барысы: қатысушылардың алдында бір қатарда жатқан тақтайшалар бар. Нұсқаушы, 15-20 секунд өткізіп сөз айтады, откыртқаны көрсетеді және дыбыс өндіріледі. Қатысушылар онымен бір мезетте тақтайшаны қолымен синап көреді. Оларда сәйке бейне туады: көру, сезіну, естілу, дәмдену. Бұл бейне ассоциациясы фильмді құрастыруға туғызып, оны талдауға мәжбүрлейді.

Ойын «Динамикалық сәйкестік»

Міндеті: назар аударудың және ауыстыру қабілеттіліктің дамуы

Оқу материалы: 15-20 откыртқалар және соншама да дайын дене қимылдар (бас изеу, дене бұғу, тізе бұғып отыру ж/е т.б.)

Ойын барысы: Нұсқаушы откыртқа мен дене қимылды бір мезетте көрсетіп тұрады. Сонан кейін откыртқа бойынша дене қимылды еске түсіру қажет.

Ойын «Цифрды ұйқастырып айту»

Міндеті: елестетудің дамуы

Ойын барысы: Нұсқаушы, нөлден оңға дейін цифрларға іріктеп, ұйқастырып бір түбірлі сөздерді айту керегін ұсынады. Мысалы:

- нөл - төл, шөл;
- бір - кір, әрбір;
- үш - күш, күріш;
- төрт - борт;

- бес - алапес, кес, емес;
- алты - малты, салты;
- жеті - қажеті, еті;
- сегіз - семіз;
- тоғыз - соғыс, қоқыс;
- он-тон, қон.

Кім көп сөз табады сол жеңеді.

Ойын «Бұл қашан болған?»

Міндеті: ассоциативтік еске алуды дамыту.

Оқу материалы: бөлек қағаз парақтарда жазылған оң тарихи даталар сәйкес оқиғаны міндетті түрде білу қажет.

Ойын барысы: Нұсқаушы бір тарихи датасы бар парақты көрсетіп, оқиғаны айтып береді. Бұл оқиғадан бейнені елестетіп, датамен сәйкес келтіреді. Солай барлық даталармен жұмыс атқарады. Сонан соң қатысушылар берілген оқиғаға өздері датаны жазып отырады.

Ойын «Көңіл күй және цифрлар»

Міндеті: елестетудің дамуы

Ойын барысы: қатысушыларға 0-ден 9 дейін цифрлар ұсынылады. Әрбір цифрға жақсы сезім табу керек. Мысалы: 0-ді, резенке шеңбер деп елестетемін, онымен жүзу жақсы көремін, шеңбер жұмсақ, майда, жаңа резенке иісі бар, ал су жылы, тұзды - бұл теңіз ж/е т.б.

Нәтижесінде мнемотаблицааларды пайдаланып, өткізген сабақтардан соң, балалардың зерттеуі, сонымен қатар қорытынды диагностикасы мынадай шешім шығаруға мүмкіндік береді: берілген бағыт оқытылған грамматикалық түсініктерді нақты меңгертіп, сөз буындары құрылысын, айтудың кемістігін түзетіп, балалардың сөздік қорын байытады.

1 *Выготский Л.С. "Память и ее развитие в детском возрасте". Собрание сочинений в 6-ти томах, т.2. - М., 1982.*

2 *Выготский Л.С. "Развитие мнемотехнических имнемических функций". Собрание сочинений в 6-ти томах, - М., 1983, - стр. 381-395.*

3 *Корсаков И.А., Корсакова Н.К "Наедине с памятью". - М.: Эйдос, 2003.*

4 *ЛангД. "Улучшаем память в любом возрасте".-М.: Мир, 1993.*

5 *МатюгинИ. "Школа эйдетики, развития памяти, образного мышления, воображения". - М.: Эйдос, 2005.*

6 *Матюгин И., Чакаберия Е. "Зрительная память". — М.: Эйдос, 2006.*

Түйін

Мақалада мүмкіндігі шектеулі, сөйлеу тілі бұзылған балалардың танымдық процестерін дамытуда қолданатын эйдетикалық тәсілдерді қолдану қарастырылады.

Резюме

В статье описываются эйдетические приемы и методы развития познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями развития, и с нарушениями речи. Приводятся упражнения и игровые приемы.

Summary

In article special mnemotechnic receptions and methods of development of informative processes at children with limited opportunities of development, and with speech violations are described. Examples of learning of poems, riddles, sayings with drawings of children are in the article.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗЖАСАМ БІЛІК, ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

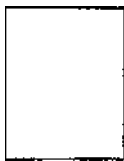
Г.Б. Ибатова - аға оқытушы, п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ

Қазіргі уақытқа дейін жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларының ерекшеліктері және дамыту жолдарын анықтау мәселесіне жеткілікті түрде назар аударылмағаны айқындалып отыр.

Сондықтан, біздің зерттеу жұмысымыз ЖСТД балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыруға арналған көрнекілік-графикалық әдіс-тәсілдерді жүйеліп, тәжірибе жүзінде тексеріп, тиімділігін анықтауға бағытталды.

Қалыптастырушылық оқыту барысында сөзжасам түсініктерін, білік пен дағдыларын қалыптастыру үшін төмендегі көрнекілік-графикалық белгілер жүйесі мен әдістер қолданылды:

1. Заттың көлемінің белгісі (зат есімдерді кішірейткіш мән беретін жұрнақтармен өзгерту және ажырату үшін).



Көрпе

көрпеше

2. Сөз негізі және жаңадан жасалған сөздердің ұзындығының айырмашылығын белгілеуге (тірек- белгілер) арналған ұзындығы әр түрлі жолақшалар.

етік
жұмыс

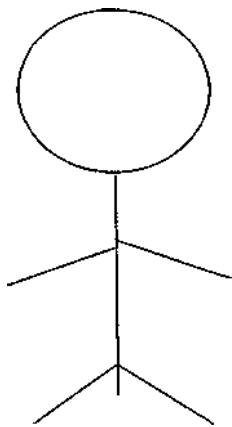
етікші
жұмысшы

3. Графикалық белгісі-штрихталған ұзындығы әр түрлі жолақшалар. Аталған белгілер сөз негізі мен жаңадан жасалған сөздің жалпы (түбірін) бөлігін көрнекі түрде бөліп белгілеу үшін қолданылды.

орман

орманшы

4. Іс-әрекетті орындаушы адамның белгісі. Аталмыш белгі іс-әрекетті орындаған адамның атауын ашу үшін қолданылады (етікші, сылақшы, егінші т.б.).

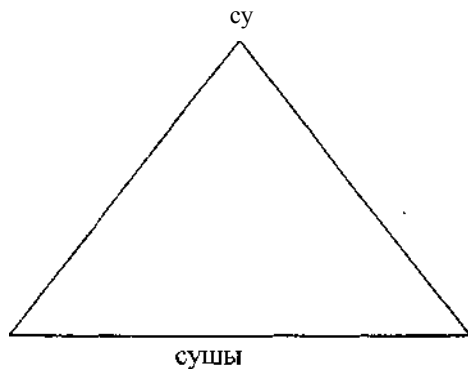


5. «Салғыш» ыдыс белгісі. Ыдыстардың атауын жаңа сөздермен атағанда қолданылады (қант салғыш, нан салғыш, май салғыш, тұз салғыш).



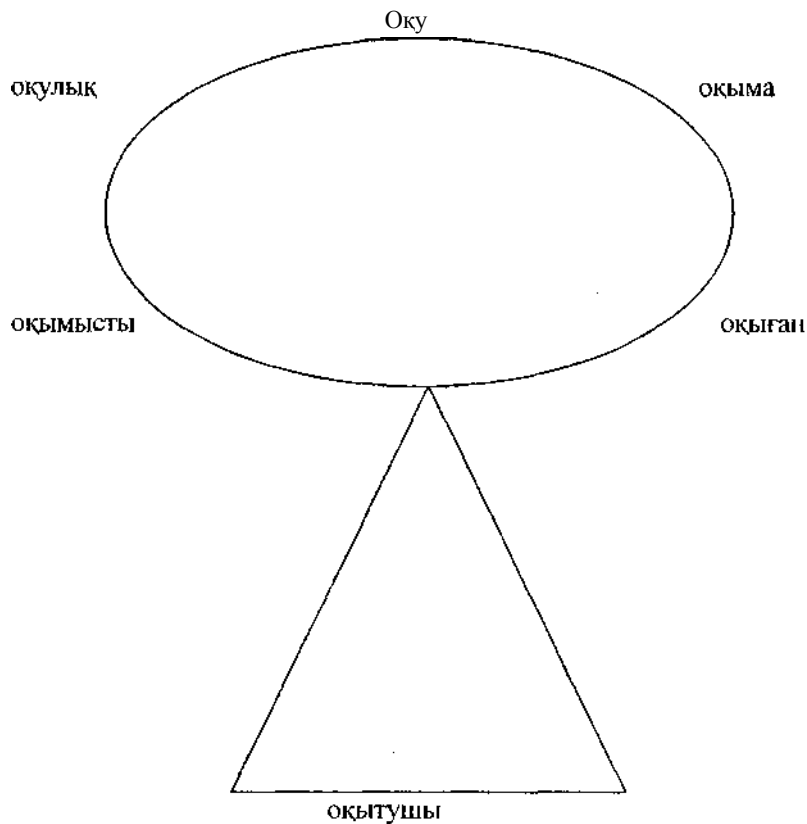
6. Кез келген әрекетті белгілеуге арналған белгі. Осы белгі жалпы сөйлеу тілінің дамымауында логопедиялық әсер етудің дәстүрлі әдістемесінен алынған.

7. Үйретілген бірнеше сөзден құралған сөзжасам ұясын талдауға арналған сызба.



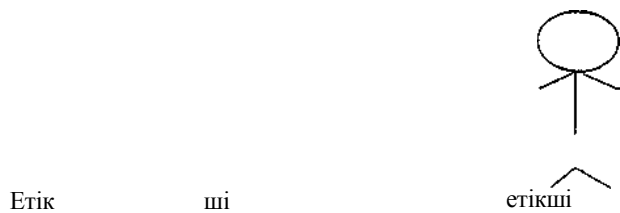
8. Сөзжасам ұясын нақты талдау сызбасы.

Сызба түрінде бейнеленген сөзжасам «ағашы» алғашқы демонстрация кезінде және бір сөзжасамдық ұядағы түбірлес сөздердің арасындағы ұқсастықты түсінуін бекіту үшін қолданылды.



9. Күрделілік деңгейі әр түрлі көрнекілік-графикалық сөзжасамдық тендеулер. Олар жаңа сөздің құрылымы мен оның жасалу тәсілін демонстрациялайды. Аталған сөзжасам тендеулерін қолдану сөздің морфемдік құрамында бағдарлау және сөздің формантты бөліктерін бөлу дағдыларыш бекітуге мүмкіндік береді. Бір сөзжасамдық модель бойынша құралған тендеуді қолдану тапсырманың типіне байланысты өзгертілуі мүмкін. Мысалы:

а) тендеудің негізгі моделі, оның мынандай құрамы белгілі:



э) тендеудің трансформалды моделі. Оңца сөздің белгісіз аффиксін белгілеу керек:

- ■ ○

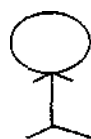
б) тендеудің трансформалды моделі. Оңца әрекет жасаушының белгісіз атауын белгілеу керек:

+

етік

в) тендеудің трансформалды моделі. Онда сөздің белгісіз түбір бөлігін белгілеу (табу) қажет.

+



ші

етікші

Сөзжасам тусініктерін, білік пен дағдыларын қалыптастыру үрдісінде қолданатын көрнекілік-графикалық белгілер жүйесімен қатар, ЖСТД балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру жұмысында қолданылатын әдістемелік ойындар құрастырылды. Тапсырмаларды құру барысында біз балалардың жас ерекшеліктеріне, сөйлеу тіл мүмкіндіктеріне, тапсырмаларды қалай түсінетініне, белсенді және енжар өз қорының қалпына назар аудардық; осы мақсатта төрт талсырма бойынша суреттер ұсынылды. Тапсырмалар ауызша және көрнекілік арқылы берілді.

1 тапсырма

Ойын «Мұқият бол».

Мақсаты: Зат есімнің *-ша, -ше, -шік* жұрнақтарын қолдану дағдыларын қалыптастыру.

Нұсқау: Мұнда екі дөңгелек берілген. Біреуі кіші, екіншісі үлкен. Осы үлкен дөңгелекке үлкен заттарды, кіші дөңгелекке кіші заттарды атып қойып шық.

№	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1	Көрпе		
2	Жалау		
3	Қап		
4	Үй		
5	Күрек		
6	Қобди		

2 тапсырма

Мақсаты: Зат есімнің *-ші, -шы* жұрнақтарын қолдану дағдыларын қалыптастыру.

Нұсқау: Мұнда екі пойыз бар. Біреуі ұзын, екіншісі қысқа. Осы пойыздардың біріне ұзын сөзді, екіншісіне қысқа сөзді қойып атап бер.

№	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1	Етікші		
2	Жұмысшы		
3	Биші		
4	Қойшы		
5	Тігінші		
6	Сиыршы		

3 тапсырма

Мақсаты: Түбірлес сөзжасам дағдысын қалыптастыру.

Нұсқау: Мұнда бес вагон бар. Біреуі *-льщ* болса, екіншісі *-шек*, үшіншісі *-иен*, төртіншісі *-ке*, бесінші вагон *-шік*. Берілген сөзді осы вагондарға қосып айтып бер.

№	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1	Іні		
2	Бала		
3	Шеше		
4	Күрке		
5	Сөз		
6	Май		

4 тапсырма

Мақсаты: Түбірлес сөзжасам дағдысын қалыптастыру.

Нұсқау: Мен саған сөздер айтамын. Сен сол сөздерге *-дай, -дей, -май, -тей* қосып айт.

№	Ұсынылған заттар	Баланың жауабы	Баға
1	Гүл		
2	Тас		
3	Мүз		
4	Көбелек		
5	Тау		
6	Асық		

Сөзжасам дағдыларын қалыптастыру бойынша двдактикалық ойындарды құрастырылды:

«Мұқият бол»; «Сөзді қалай жасадық?»; «Мен айтамын, сен жалға»; «Қосып айт» ойыны. Бұл ойындардың мақсаты: балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру.

Сипаттамасы: бірінші ойын бойынша, балаларға екі дөңгелек беріледі. Біреуі кіші, екіншісі үлкен. Сонымен қоса, заттық суреттер ұсынылады. Балаларға заттық суреттердің кішісі кіші дөңгелекке, ал үлке- нін үлкен дөңгелекке қою ұсынылады. Суреттерді дөңгелекке қойып болған соң, оларды атап беруі талап етіледі. Мысалы: Үлкен дөңгелекке қойған суреттерді атап шықшы! «Үлкен дөңгелекте - көрпе, жалау, қалақт.с.с» жауап берді. Ал енді, кіші дөңгелектегі заттарды аташы: көрпеше, жалауша, күрекше т.с.с.

Тапсырманы орындау барысында балаларға *-ша, -ше, -шік* жұрнақтары арқылы сөздердің кішірейтіл- ген реңк мәні туатындығы жайлы түсіндіріледі. Сонымен қоса, ол сөздердің екі бөліктен тұратындығы көрсетіліп, түсіндіріледі,

Келесі ойыш «Сөзді қалай жасадық?». Мақсаты: сөзжасам дағдыларын қалыптастыру. Бұл ойынның барысында балаларға мамандық және кәсіп иелерінің суреттері мен заттық суреттер беріледі. Осы сурет- терді сәйкестендіре отырып, бала сөзді атайды. Сөздің құрамдық бөліктерін ажыратып, қанша бөліктен тұратындығы мен жұрнақтар арқылы сөздің өзгергендігі жайлы түсіндіріледі. Түсіндірілген мағлұмат бойынша балалар тапсырманы өз бетімен орындайды.

ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыруға арнап құрастырыл- ған көрнекілік-графикалық белгілер жүйесі мен тәсілдерін қалыптастырушылық оқыту барысында қолда- ну нәтижесінде құрастырылған жүйенің тиімділігі байқалды.

Сөзжасам дағдыларын қалыптастыруға арналған зерттеу жұмысының нәтижесі келесі нөмірлердегі мақалаларда беріледі.

- 1 *Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б.: Логондши, оқулық - Алматы: ЖШС РПБК «Дәуір», 2011.*
- 2 *Ибатова Г.Б. «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын тексеру әдістемелері» // Хабаршы «Арнайы педагогика» серисы: жыл. 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.*
- 4 *Ибатова Г.Б. «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасамының жағдайы» И Хабаршы «Арнайы педагогика» серисы: жыл. мақ жинағы. - Алматы, №1-2(32-33), - 2013.*
- 5 *Ибатова Г.Б. «Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастырудағы логопе- диялық жұмыстың кезеңдері». Хабаршы «Арнайы педагогика» серисы: жыл. мақ жинағы - Алматы, №3(34), 2013.*

Түйін

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларын қалыптастыру- ға бағытталған көрнекілік-графикалық жұмыс жүйесі берілген.

Резюме

В статье представлена система наглядно-графической работы направленная на формирование словообразовательных навыков дошкольников (с казахским языком обучения) с общим недоразвитием речи.

Summary

The article presents a system of visual-graphic work aimed at creating word-building skills of preschool children (the Kazakh language) with general speech underdevelopment.

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТШ ДАМУДА ҮЙІРМЕ ЖҰМЫСТАРЫН ҮЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Ж.З. Сайлаубаев - *Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhD Докторантура Институтының 6M050300-Дефектология мамандығының магистранты*

Шығармашылық жаңа мүмкіндіктерді ашу, өз бетінше жұмыс жүргізу, жоғары психикалық белсенділік және оған деген сұраныс кез келген бағытта дамиды. Шығармашылықтың деңгейі әр түрлі болады: ғылыми көркем, кәсіби-техникалық, шаруашылық және т.б. Бірақ барлығы да жаңа бір жағдайдың ашуылуына тікелей байланысты.

Қабілет тек балалардың жаңа білімді меңгеруімен ғана байланысты емес, балаларда бар білімнің дамуымен, өзінің тұлғалық қасиетін дамытумен, оқу тәрбие қызметінің жетістігінің анықталуымен байланысты.

Бұған дейінгі тәжірибе көрсеткендей қабілет арқылы психикалық үдерісте жаңа материалдарды қабылдау және тану танымдық тұрғыша іске асырылады. Қабілет тек адамға ғана тән. Ол еңбектің жемісін көрсететін іс-әрекет. Сурет салу не құрастыру немесе басқа да жұмыстар басталғанға дейін мүле басқаша көрінеді. Қабілет бейнесі әртүрлі элементтерді біріктіру арқылы оны жан-жақты пысықтау негізінде жүзеге асырылады. Қабілет қоршаған ортаға бағытталған ерекше зияткерлік қызмет атқарады. Бейнені шындыққа айналдыру үшін тек қана көру емес, айтылған сөз де тірек болады [1].

Қабілет негізінен бала тәжірибесінде бір нәрсені анықтай алмайтын қиындықтардан туады. Осындай мәселелер ойды жетілдіреді. Ой алған әсерді көрсетсе, қиял оны толықтырады, ойлаған тапсырманы шешуді нақтылайды, жүзеге асырады. Сондай-ақ қиял таным шекарасын ерекше кеңейтіп балаға өмірде көп кездеспейтін оқиғаларға қатысуға мүмкіндік береді. Бұл «қатысу» оның зияткерлік, эмоциялық, танымдық қабілетін дамытып қоршаған ортаның табиғи, әлеуметтік қызметтерін терең тануға шақырады. Қиялдың әдіс тәсілдерін бала мектеп жасына дейінгі кезеңде шындайды.

Білім мен тәжірибенің жинақталуы - ол шығармашылық қиялдың дамуы. Шығармашылық қиял тек осындай ерекшеліктермен ғана шектелмейді. Қиялдың дамуы үшін, мақсат анық көрсетілуі керек. Бала қиялының дамуы шындықпен жанасуы керек.

Зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық дамуында тежелу байқалады. Айтылған психикалық қабілеттің тежелуінде жүргізілетін түзету жұмыстары дұрыс нәтиже беруі үшін, педагог белгілі мақсатқа бағытталған және екі кезеңнен тұратын жұмыс кестесін құруы керек. Бірінші кезең алғашқы шығармашылық қызметтің қалыптасу кезеңі. Бұл кезеңде жетістікке қол жеткізу белсенді емес. Көркем шығармашылық қызметке жетістікке жету жағдайында эстетикалық қимыл-қозғалыстардың әсері мол. Олар: сурет қағаздан жасалған бұйымдар, ағаштан жасалған заттар болуы мүмкін. Педагог үшін бала жұмысына қанағаттана ма, жоқ па, деген сауалдың маңызы зор. Оқушыға берілген тапсырма тек қызықты ғана емес, оқушының жас ерекшелігіне сай болуы керек. Ол өз жұмысынан жақсы нәтиже көруі тиіс. Бала қорқынышты, өз-өзіне деген сенімсіздікті жеңгенде ғана жетістікке қол жеткізеді. Ересектер балаға жаңа қызмет, жаңа тапсырманы орындау барысында көмектесіп, қолдау көрсеткендері жөн. Педагогтың әсері баланың өз-өзіне сенімін, мүмкіндігі мен күш-қайратын арттыруы керек. Оның осы тапсырманы орындай алатынына сенімін арттырады [2].

Жетістікке жетуге бағытталған көмек ашық және жасырын түрде жүргізіледі. Мәселен, ашық көмекте іс-әрекеттің құрылымы туралы айтылып, нұсқау беріледі. «Қане, мынаны бірге жасайық», «жасай апмасақ тағы көрсетемін» т.б. Ал жасырып көмек кезінде «Сен ғана түлкі бейнесін жасай аласың», «Осы жұмысты сен жасасаң, бәріне ұнар еді» деген тәрізді нұсқаулар берілуі мүмкін.

Интеллектісі төмен балаларға еңбекпен айналысу оңай емес. Оларға бастаған істі соңына дейін апару тіптен қиын. Сондықтан, ең алғашқы маңызды міндет еңбекке баулуға жағымды іс-әрекет қалыптастыру. Шығармашылық еңбекке баулу сабақ уақытында тәжірибелік тұрғыда, ал сабақтан тыс уақытта білімге, өмірге қажетті білік дағдыларына тәрбиелейді.

Қалпына келтіру жүйесінде шығармашылық еңбек үлкен орын алады. Бұл кезде бала жаңа қажетті және әдемі затты жасаушының кейпіне енеді [3].

Шығармашылық қиял «ойдан шығарылған» тапсырмаларда дамиды. Мәселен еркін тақырыпқа берілген шығарма т.б. Жасөспірім қиялымен өзін ғарыш қаһарманы сезініп басқа ғаламшарға ұшып барады. Бұл енді ертегі емес, бұл арманнан туындаған жағдай, ол алыс болса да өмірде орындалуы мүмкін. Мұндай арман болашақ іс-әрекетке дайындық. Жасөспірімнің алдына беймәлім, бірақ қол жеткізуге болатын жаңа әлем ашылады. Жасөспірім ерекше ерліктер жасап, батыр тапқыр кейіпкер болғысы келеді.

Бірақ оқушы өз арманымен оны істей алмайды. Біздің мақсатымыз арманның ерте ме, кеш пе шындыққа айналатындығын түсіндіру. Бала оқығанын сынып сағаттарында, немесе кешкілік бос уақытында талқы- лағаны дұрыс. Дегенмен жасөспірім қиялын жетектеу үшін, шыдамдылық пен педагогикалық такт қажет. Бала қиялы жасына сәйкес өзгереді, соған сәйкес шындыққа жақындайды.

Әртүрлі үйірмелерде ұйымдастырылатын, жүргізілетін, жұмыстарға қарап балалардың қызығушылығы негізінде тәрбие және білім үдерісін бағалау қиын.

Ерекше білімді қажет ететін бапалармен жұмыста мектепшілік үйірме жұмысын ұйымдастыру тәжірибе көрсеткендей, баланың мүмкіндігін терең және жан-жақты дамытады. Олардың кемістігін жетілдіруге, жағымды шешім қалыптастыруға көмектеседі [4].

Үйірме жұмысын жүргізудің мақсаттары:

- Түзетушілік;
- * Шығармашылық қиялын дамыту;
- " Білімділік;
- Тәрбиелік;

Үйірме құрамын жасақтау да ерекше орын алады. Ол баланың қабілетімен мүмкіндігін терең бақылау- ды қажет етеді. Оқушыға қандай үйірме қажетті екендігін, оның мүмкіндігін ашуда қайсысы көмектесіп, дамытатынын түсіндіріп, бағыттау керек. Бұл жұмыс бала тандауымен жүзеге асады. Яғни оқушы өз қалауымен, еш қиындықсыз үйірмені тандай алуына мүмкіндік туғызу қажет. Әр бала бір-екі үйірмеден артық үйірмеге қатыспағаны қадағаланады. Әрине, бұл үйірмелер басталған күннен-ақ толық құрамдалуы керек.

Үйірменің жұмысының міндеттері:

- ^A Түрлі материалдардан түрлі бұйымдар жасауға үйрету;
- ^A Балаларға өзінің алдына қойған мақсатына сәйкес түс, рендерді дұрыс тандауға, қолдануға үйрету;
- ^A Маталармен, ине, қайшы, желім қағаз бояулармен ұқыпты жұмыс істеуге үйрету;
- ^A Балаларға өзінің жұмыс орнын дайындауды және жұмыстан кейін оны жинауға үйрету;
- ^A Шығармашылық қиялын дамыту; қолдың ұсақ моторикасын түр, түс, ренді ажырату, есте сақтау, ойлау қабілеттерін, фантазиясын дамыту;

Үйірме жұмысына қойылатын талаптар:

У Тәрбиешілер мен мұғалімдерге балалардың ой-өрісін кеңейту үшін, сабақтан тыс уақытта өмірге қажетті әдеттерге үйретуде тәжірибе жұмыстарыша тәрбиелеу;

У Үйірме жұмысын күннің екінші жартысында ұйымдастырып, еткізу;

У Білім мекемесінің түріне, күн тәртібіне, жұмыс тәртібіне байланысты ұйымдастыру жұмыстарының әртүрлі болуы;

У Сабақ бір сағаттан артық болмауы керек;

У Жұмыс барысында топқа немесе кейбір оқушыларға үзілістің ұйымдастырылуы;

У Үйірмедегі оқушылардың саны оннан көп болмауы;

Үйірме жұмыстарының тиімділігін 4-8 сыныптарда байқауға болады. Себебі оқушылар бұл уақытта ұжыммен жұмысты толығымен меңгереді және олардың үйірме жұмысына деген қызығушылығы нақтыланады.

Үйірме жұмыстары барысында балалар әртүрлі ою-өрнектер, сый ұсынымдар мен безендіру заттарын жасайды. Шығармашылықпен айналысу кезінде баланың барлық психикалық қызметінің жұмысы артып, тұлға ретінде дамуы қалыптасады. Сабақтан тыс жұмыстар ерікті түрде болатындықтан, зияты зақымдал- ған оқушылардың жеке мүмкіндіктеріне байланысты ұйымдастырылуы қажет.

Шығармашылықпен айналысу кезінде шешілетін міндеттер:

- ^A Баланың таным процестерін түзету;
- ^A Баланың мүмкіндіктерін салыстыру және пысықтау;
- ^A Балаларды әртүрлі өнер түрлерімен және олардың жеке бағыттарымен таныстыру;
- ^A Өнерге деген эмоционалды-эстетикалық белсенді қарым-қатынасын, адамның ішкі жан-дүниесінің қызығушылығын арттыру;
- ^A Күнделікті өмірден алған білімдерін шығармашылықта қолдануға үйрету;

Үйірме жұмысының мазмұнына қағаздан, матадан, әр түрлі материалдардан жасалатын жұмыстар енгізу қажет. Бұл жұмыстар балалардың сыныпта жасаған жұмыстарын қайталамауы керек.

Үйірме жұмысының нақты мазмұны қажетті жағдайларға оқушының қолдауына, тәрбиешінің дайын- дығына байланысты. Жұмыс балалардың қызығушылығын танудан үйірме мүшелерінің құрамын жасақ- таудан, сынып белсенділері мен басшысын тандаудан, материалдар мен құралдарды дайындаудан баста-

лады. Сабақ аптасына 1 сағаттан болады. Бірінші сабақта балалар құралдармен танысып, сызбалар мен үлгілерді орындайды. Ал келесі сабақтарда өзгерістер мен голықтырулар жасауға тапсырмалар беріледі. Балаларда қажетті материалдар толық жиналғанда, өз бетінше жұмыс жасауға уақыт беріледі.

Мұнда физикалық және эстетикалық тәрбиеге жан-жақт, терең негізделген еңбекке баулу шешімін табуға бағытталған үйірмелер жатқызылуы керек. Үйірме жұмысын әр түрлі жалпы оқу пәндері негізінде де жасауға болады.

Максаты мен күрделілігіне қарай, байқаулар ұйымдастырып, өткізуге болады. Байқаулардың тақырыптары:

^А Өз қолдарымен ойыншық дайындау;

^А Табиғи материалдардан шырша ойыншықтарын жасау;

^А Жаздық жинақтардан (жапырақ, жаңғақ, дән, бұр т.б.) безендіру;

^А Гүлдермен жапырақтардан кептірілген бұйымдар жасау;

^А Материалдардан түрлі композициялар құрастыру т.б.;

Оқушылармен жеке жұмыс мұғалімнің немесе тәрбиешінің арнайы жоспарымен жүзеге асады. Тәрбиешінің айтуымен олар әртүрлі заттар жасайды. Жұмысты бастамас бұрын, тәрбиеші кіріспе әңгіме өткізіп, еңбектің мақсаты мен мазмұнын түсіндіреді. Балалар жалпылама түрде болашақ жасайтын жұмыстарының жобасын жасайды, керекті материалдар мен құралдарды көрсетеді. Кейбір тапсырманы балалар өздері орындайды. Ашық хаттар мен түрлі-түсті жіптер, табиғи материалдар қолданады.

Жеке жұмыстар үшін балалар тәрбиешінің көмегінсіз, өз бетінше орындай алатын жұмыстар алынады. Бірақ мазмұны жағынан олар сабақтардағы жұмыстарды қайталамауы керек. Кейде жұмыс барысында балалар тапсырманы соңына дейін орындамайды. Қағаздан жасалған бұйымды бояй алмау немесе безен-діре алмайтын жағдайлар кездеседі. Сондықтан мұндай жеке тапсырманы аяқтау оқушылардың барлығы-нан талап етілмейді. Өрнек салғанда жұмысты жақсы және тиімді жасауға болатын жолдарды мұғалім оқушыға жетік түсіндіруі керек.

Оқу процесі барысында көрме ұйымдастырып, оқушылардың дайындаған бұйымдары мен ойыншық-тарын көпшілік назарына ұсыну керек. Ең әдемі, ұқыпты жасалған жұмыстарды атап өткен, марапаттаған дұрыс. Үйірме жұмыстарында балалар түрлі жұмыстар жасайды (вазалар, әртүрлі шәй сервиздері, ұлттық оюмен безендірілген бұйымдар, саздан, ағаштан жасалған мүсіндер, әртүрлі дақыл түрлерінен жапсырмалар, тоқыма бұйымдар т.б.). Көрме тек экспонаттармен ғана емес, безендірумен де ерекшеленуі тиіс. Сондықтан, көрменің өтуін орналасуы мен безендірілуін алдын-ала ұйымдастыру керек. Әр жұмысқа баланың аты-жөні жазылған кесте немесе тақтайша дайындалады, Зияты зақымдалған балалармен үйірме сабақтарында жеке жұмыс жүргізіледі.

Ой алған әеерді көрсетсе, қиял оны толықтырады, ойлаған тапсырманы шешуді нақтылайды, жүзеге асырады. Зияткерлік мәселелерді шешу шығармашылық үдеріс болып табылады. Сондай-ақ қиял таным шекарасын ерекше кеңейтіп, балаға өмірде көп кездеспейтін оқиғаларға қатысуға мүмкіндік береді. Арнайы мектептерде үйірме жұмыстары дұрыс ұйымдастырылып, өткізілген жағдайда, зияты зақымдалған оқушылардың шығармашылық қабілеті біршама өсетіні сөзсіз. Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін үйірме жұмыстары арқылы дамытуда, оқушылардың жеке ерекшеліктеріне, мүмкіндіктеріне орай ұйымдастыру-ол педагогтың басты міндеті.

1 Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. - М., 1995.

2 Зака А.З. *Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет*. - М., 1996.

3 Матер А.Р., Цикото Г. В. *Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта*. - М., Педагогика, 1988.

4 Жидкина Т. С. *Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

Түйін

Мақалада зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамыту мәселелері және оны тиімді шешу жолдары қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы о развитии творческих способностей детей с нарушениями интеллекта и некоторые пути их преодоления.

Summary

The article discusses the development of creative abilities of children with intellectual disabilities and their overcoming some way.

СТЖД (П ДЕНГЕЙ) БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛШІ ЛЕКСИКАЛЫҚ- ГРАММАТИКАЛЫҚ ЖАҒЫШ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Қ.Қ. Өмірбекова - *Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және педагогика институты «Арнайы педагогика» кафедрасының профессоры*

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөз қорының және грамматикалық жағының даму ерекше-ліктері шетелдік авторлардың - Р.Е. Левинаның, Б.М. Гриншпуннің, С.Н. Шаховскаяның, Н.С. Жукова-ның, В.К. Воробьеваның, О.Е. Грибованың жұмыстарында қарастырылды. Кейінгі жылдары қазақ тілді СТЖД балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктерінің, тұзету жолдарының кейбір аспектілері Өмірбекова Қ.Қ., Ибатова Г.Б., Тулебиева Г.Н. жұмыстарында қарастырылып келеді. Дегенмен, арнайы бағытталған зерттеулер осы уақытқа дейін жүйелі жүргізілмеген. Ресей авторларының мағлұматтары бойынша СТЖД балаларға тән ерекшеліктерге жататыны:

- Ана тіліндегі тіл құралдарын меңгеру процессінің баялауы;
- Енжар сөз қоры, белсенді сөз қорына қарағанда басым, бірақ оларды сөйлеу іс-әрекетінде өздігінен бірден қолдана алмауы;
- Көбінесе заттың атын білдіретін сөздерді көп қолданып, етістік сөздер зат есімге қарағанда екі есе кем, ал сын есімдерді қолдануы мүлдем шектеулі болуы;
- Сөздерді шатастыруы;
- Жалпылама, абстракциялық сөздерді меңгеруінде қиындықтар кездесуі;
- Жалғау, жұрнақтарды қолдану қиыншылықтары;
- Сөз жасам, сөз өзгерту дағдыларының толық қалыптаспауы;
- Сөйлемдегі сөз арасындағы байланыстың бұзылуы (аграмматизм);
- Сөйлем құрылымының бұзылуы.

Бұл деңгейдегі балалардың сөйлеу іс-әрекетін белсендіру және сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағын дамыту жұмысының негізгі мазмұны:

- 1-3 буыннан тұратын сөздерді дұрыс айтуын бекіту (доп, маса, машина, балапан, қарындаш, қарлы-ғаш т.б.)
- Сөз өзгерту дағдыларының қарапайым түрлерін меңгеру (заттарды кішірейтіп айту). Басында балалар ондай сөздерді естіп ажыратуға үйретеді. Сосын ол сөздерді өздігінен сөздерді қолдануға үйренеді. Ол үшін алдымен көлемі бойынша заттарды көріп салыстырады, кейіннен логопед бастаған сөйлемді аяқтайды. Мысалы, «Атамда үлкен кітапбар, балада кішкентай кітапша бар», «Мен үлкен үйде тұрамын, күшігім кішкентай үйшікте тұрады».
- Ауызекі сөйлеуде әр түрлі грамматикалық категорияларды қолдануға үйрету:
 - Сын есімдерді (үлкен-кішкентай, тэтгі, ащы, әдемі т.б.)
 - Сан есімді (бір, екі, көп т.б.)
 - Кеңістікті білдіретін сөздерді қолдану дағдыларын қалыптастыру (астында, үстінде, қасында, алдында т.б.)
 - Есімдіктерді (менің, сенің, оның, менікі т.б.)
 - Жиі қолданылатын етістік түрлерінауызекі сөйлеуде қолдану (барды, келді, кетті, ішті, ұйықғады, алды, берді, ойнады т.б.)
 - Іс-әрекеті бойынша зат есімдерді табуға үйрету (ұшады - ұшақ, құс; кеседі - нанды; оқиды - кітапты; секіреді - бақа)
 - Заттарды, аңдарды, құстарды сипаттамасы бойынша табу;
 - Аталған сөзге шұациялық ұқсастығы бойынша сөз табу (шана - қыс; дәптер, кітап - мектеп);
 - Геометриялық фигуралардың аттарын, негізгі түстерді ауызекі сөйлеуде өздігінен қолдануға үйрету (шаршы, үшбұрыш, дөңгелек, шеңбер, қызыл, көк, жасыл, қара);
 - Заттың бөлшектерін атауға үйрету (орындықтың аяғы, арқасы; машинаның дөңгелегі, кабинасы);
 - Үлгі бойынша жай сөйлемдерді құрастыру дағдысын бекіту (Айдос кел. Әсем түр. айдос келді. Әсем тұрды.);
 - Сөйлемге тұрлаулы мүшелерді қосу арқылы сөйлемді кеңейту (Болат пен Алмас ойнады. Дана доп, қонжық сатып шіді.);
 - Есімдік пен етістікті дұрыс қолдануын қалыптастыру (Мен ойнадым, ол ойнады, олар ойнады);
 - Сұраққа дұрыс жауап беруге үйрету (Не ұшады? - Құс, маса ұшады.);
 - Септік жалғауларды дұрыс қолдануға үйрету.

дамуының бұл кезеңі әлі де өткен кезеңдегі сипатта болады: сөздердің полисемиясы, сөздердің өзара грамматикалық байланысының жоқтығы, үшбуындық сөздерде буындардың құрамының сақтамауы, дыбыс айтуының қалыптаспауы.

Сөйлеу тілі дамуының бұл деңгейіндегі балалардың сөйлеу тәжірибесінің жаңа жетістігі (белгісі) ол 3 жаққа сөздерді дұрыс қолданудың бірен-сараң түрлерінің (бала ұйқап атыр, әке отыр) байқалуы.

Әсіресе, жақсы құбылыс деп есептеуге болатыны: ол логопед сұрағы бойынша (Не істеп жатыр?) осы шаққа 3 жақ етістіктерін дұрыс қолдану білігінің пайда болуы. Сөйлеу тілі дамуының бұл кезеңінде балалар бір лексикалық негізге әр түрлі лексияларды қосып бастайды. Сөздің соңын өңдеу ана тілінің нормаларына сай емес болады: «қасық» — «қасық-ты», «қасық-мен». Баланың морфема бойынша бөлшек- тенген сөздік материалын оның дамуындағы айтарлықтай жақсы өзгеріс туралы айтады. Алайда балалар қолданатын сөйлемдердегі сөздер грамматикалық жағынан байланыссыз болып қала береді. Іс-әрекет атауларының көбін балалар бір етістікпен алмастырады (жасайды, жасады - «бала дасайды» - бала жасайды, «ол зейт, дасайды» - ол жейді, жасайды).

Іс-әрекеттің атаулары пайда болған жағдайда да инфинитив формасында немесе бұйрық райында қолданылады: «қыз ұйықта» - қыз ұйықтады. Іс-әрекеттің атауларын балалар флексияларсыз қолданады: «оқит» - оқиды, «жаз» ~ жазып отыр, жазады.

Бұл кезеңнің белгісі іс-әрекеттердің атауларын балалар мүлдем айтпай кетеді және өзіндік сөйлеуінде сөйлемдердің мынадай конструкциялары жиі кездеседі:

1. Етістіксіз сөйлем. Мысалы, а) субъект + әрекет объектісі «бала қой» (бала қолын жуды) немесе «байа су» (бала су ішті); б) субъект + әрекет орны «апа ондық оти» (апа орындыққа отыр), «ит үй» (ит үйдің жанында жатыр).

2. Осы шақтағы етістік орнына инфинитив қолданып, бала сөйлемдер құрастырады: «бала су іс»- бала су ішіп тұр.

Етістіктердің инфинитивті формаларын немесе сөз негіздерін орынсыз қолдану баланың дамымаған сөйлеу тілінде тұрақты түрде байқалады. Іс-әрекетке бағыттайтын сөздердің формалары немесе тосқау- ларды бала өзіне айтылғанда естиді, кейін ол оларды өндемей өз сөйлеуінде қолданады. Мысалы, «сюет көст» (сурет көреді), «ол ойайт» (ол ойнайды). Аграмматикалық конструкциялар дұрыс құрылған грамма- тикалық сгеотиптерден ажыратылмай, сөйлемдерді жаңа меңгерген сөздерден бұрынғыдай құрастырыла береді.

Бала қолданған сөздер дыбыстық жағынан қалыптаспаған болады: сөйлеу тілінің, тілдің ұшының жоғары көтерілуін қажет ететін дыбыстары жоқ, дауыссыз дыбыстарды қатар келгенде айта алмау байқа- лады, балалардың кебі дыбыстың орнын таба алмайды, соның салдарынан әр түрлі дыбыстарды шатасты- рады: «калақ» (палақ), «орамал» (омалал). Дыбыстар артикуляция орны бойынша шатастырылады: «матина» (машина). Көп балалар үш буыннан құралған сөздерді қайталап айтып, екпінді және екпінсіз буындарды дұрыс белгілейді: «отиды» (оқиды). Төрт буындық сөздерде бала буындарды тастап кетеді: «суады» (суғарады). Баланың дыбыс айтуы жақсы қалыптасқан сайын бір қатардағы дауыстыларды жасаудың басқа қатарындағы дауыстыларды ауыстыру аз болады, мысалы, «кебетек» (көбелек). Сөз арасындағы грамматикалық байланыстың жоқтығы, сөздердің ырғақты-буындық құрылымын бұрмалау және дыбыстарды бұрмалап алмастыру бұл балалардың сөйлеу тілін автономды етіп көрсетеді. Мұндай сөйлеу тілі толыққанды қарым-қатынас жасау құралы бола алмайды. Алайда баланың сөйлеу тілінде бір сөздің (ана, анама, анамның, ұйықта, ұйықтап жатыр) морфологиялық жағынан бөлінуінің пайда болуын «сөйлеу тілінің қатерлігі» деп сипаттауға болады. Осы сәттен сөйлеу тілінің дамуы әр балаларда әртүрлі болуы мүмкін: біреуі фразалық сөйлеу тілін тез меңгерсе, басқалары ұзаққа созылады. Осының бәрін логопед жұмысында ескеру керек.

Сөз қорын молайту жұмысын бағдарламадағы көрсетілген лексикалық тақырыптарға сәйкес келесі бағыттар бойынша жүргізу тиімді:

- Сөздің номинативті функциясын дамыту;
- Сөздің мағынасын дамыту;
- Сөздің ассоциативтік байланысын дамыту;
- Сөздің семантикалық аясын қалыптастыру, кеңейту;
- Сөз өзгерту дағдысын қалыптастыру;
- Сөз қорын бекіту.

Сөздің номинативтік функциясын дамыту заттың атын атаудан басталады, сосын затты оны бейнесі- мен сәйкестендіріп атайды, басқа заттың арасынан сипаттамасы, белгісі бойынша затты табады.

Жұмыс барысында сөздің нақты мағынасын түсінуге, семантикалық белгілеріне, іс-әрекетіне көңіл бөледі және сұрақ қою арқылы логопед етістік сөздерді ойын барысында бекітуге үйретеді.

Сөздер бір-бірімен байланысып сөз тіркестерін, сөйлем құрайды. Сөз арасындағы байланыс (сөздің валенттілігі деп аталады) балаларда әр түрлі ассоциациялар (айту ұқсастығы, мағыналық, семантикалық белгілері, ұқсастықтары бойынша т.б.) тудырады және жаңа заттарды атауына, белгілерін айтуға, мағынасы бойынша сөзді табуға ынталандырады. Сондықтан сөйлеу тілін дамыту барысында ассоциативтік байланысты қалыптастыруға ерекше көңіл бөлу қажет. Көптеген ғалымдар сөз қорын молайтуда оның орны ерекше деп санайды, өйткені ассоциация ой-сананың, психиканың дамуының негізгі механизмі деп есептейді.

Ассоциацияны қалыптастыру зат есім, сын есім, етістіктердің семантикалық аясын құрастыру, кеңейту, синоним, антоним сөздерді меңгеру арқышы іске асады. Бұл бағытта жұмыс жүргізу барысында ескеретін жағдай:

- Баланың берілген сөзді басқа сөздермен байланыстыра алу мүмкіншілігін ескеру;

- Ұсынылатын сөз баланың жаңа сөздерді іздеп табуына, сөз өзгертуіне, сөз жасалуына, сөз тіркестерін, сөйлем құрауын ынталандыруға ықпал ететіндей болу керек. Мысалы, ынталандыру сөзі ретінде «қуыршақ» суреті беріледі. Ол сөзге балалар «әдемі, үлкен» деген ассоциацияларды айтады. Сосын логопед: Біз Айнашты (қуыршақты) серуенге шығуға дайындық. Не істейміз? - киіндіреміз. Қандай киімдер кигіземіз? - балалар киімдерді атайды (көйлек, пальто, бас киім т.б.). Оларды бір сөзбен қалай атаймыз? Қуыршақтың пальтосы қандай? - Қызыл, жасыл, әдемі. Қуыршаққа негі жылы пальто кигіздік? (дала суық). Далада қуыршақ не істейді? - ойнайды, жүгіреді, секіреді.

Әрине, сабақ барысында логопед баланың семантикалық аясына сәйкес нақты дұрыс сөздерді тауып бағдарлау үшін қосымша сұрақтар қояды және әртүрлі тиімді тәсілдерді (ойын, синоним, антоним, сөздерді табу т.б.) кеңінен қолданады.

Белсенді сөз қорын дамыту жұмысы балалардың сөз қорын анықтауға және молайтуға бағытталады да сөйлем құрауын қалыптастыру, логикалық операцияларын (талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау) дамыту жұмысымен қатар жүргізіледі. Сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағын қалыптастыру сабағына қажет сөздік материалдарды іріктеуге мыналарға көңіл бөлу керек:

- Сөздік материалдарды тақырып бойынша жүйелеуге;
- Сөздің буындық құрамының балаға қолжетімді болуына;
- Сөздің сөз өзгерту белгісін, мүмкіншілігін ескеріп жүйелеуге;
- Сабақ барысында көрнекілікті, іс-әрекеттерді кеңінен қолдануға.

Қолданбалы тілдің жаңа дами бастаған кезеңдерде аса маңыздысы, балаларды затпен іс-әрекет арасындағы грамматикалық байланысты орнатуға үйрету болып табылады. Сондықтан балаларды екі сөзден (жекеше түрде берілген атау септігіндегі зат есім + етістік, баяндауыш жекеше түрде 3 жақтағы осы жаққа) тұратын сөйлемдерді құрауға үйрету. Алдымен бұйрық райындағы 2-жақтағы етістіктерді қайталау ұсынылады. Кейін етістік негізінде «ды, ді» буындарын қосып сөздерді айтады. Мысалы,

Отыр - отырады Тұр-тұрды Кел - келді

Ұйыққа - ұйықтады

Сөйлем құрауға үйреткен кезде алдымен бар назарды етістікке аудару үшін іс-әрекеттің нысаны аталмайды, себебі бала оны айтпай кетеді, кейде бастауышпен үйлестірілмейді. Біртіндеп баланың назарын бастауыш пен баяндауыштың грамматикалық байланысына аударған жөн, кейіннен сөйлем көлемін кеңейту қажет. Басында қарапайым суреттер бойынша кім? не? не істейді? Деген сұрақтарға жауап беруді үйрету арқылы жай сөйлем құрастыруын қалыптастырады.

Бала - отыр, жатыр.

Ата - оқиды, ұйықтады.

Әже - тоқиды, тігеді.

Ит - үреді, секіреді.

Сөйлем құрамын күрделендіру барысында логопед сұрақтар көмегімен баланың сөйлемде сөздерді тастап кетпеуін, кезектілігін сақтауын, қажетті формада, жауапта сұрақтарға сөздерді қолданғанын реттеп отырады. Мысалы,

Қыз немен ойнап отыр? - Қуыршақпен

Допты кімге берді? - Балаға

Бала ненің суретін салды? - Алманың.

Алдымен бірдей сұрақ қою керек, себебі септік жалғау мәнінің ұқсастылығы баланың меңгеруін жеңілдетеді. Мысалы, ілік септігі ішінде айтылған әрекеттің өзгеруін меңгеру үшін логопед балаға зат есімді жекеше түрде, ілік септігін қолдануды талап ететін ұқсас сұрақтар қояды: Бала не жеді? Ал қыз не ішті?

Бұл кезеңде баланы сөз жасамға үйрету басталады және жұмыстың болашақ кезеңдерінде жалғастырылады. Зат есім, етістіктердің грамматикалық формаларын қалыптастыру, кейін сөйлеу тілінің басқа бөлімін баламен алдын ала сөздің белгілі формасы талданып, бір сөздің әртүрлі бір-біріне қарама-қарсы қойылады.

Сөз, сөз тіркесінде бірнеше формада айтылса, сонда баланың ана тілінің, грамматикалық құрылымы мен грамматикалық категорияларды меңгеруі тиімді болады. Мұндай қарама-қарсы салыстыруға белгілі лексикалық қор және грамматикалық қарама-қарсы салыстырудың белгілі кезектілігі қажет. Сөйлеу тілінің онтогенезін талдай келе, сөзжасамға үйретудің сөз қорының мөлшеріне қарай ұсынылады. 100-150 сөз заттардың атаулары, 40-50 сөз іс-әрекет атаулары. Баланың назарын сөздің соңына «жылжыту» қажет. Сөз өзгерту жұмысы ырғақты - интонациялық бейнесін сақтайтын сөзден бастау керек, яғни өзгеретін сөздегі буындар саны. Одан басқа сөз өзгертудің өнімді формалары алдымен қолданылады.

Тапсырмаларды орындаудың алғашқы кезеңдерінде балалардың бір сөзді жауаптары дұрыс есептелсе, кейіннен баладан сөйлемді толық міндетті түрде айту талап етіледі. СТЖД балалар біріншіге қарағанда етістікке тәуелді екінші сөзді грамматикалық жағынан дұрыс өңдеуге қиналады. Мысалы, «Қыз тамақты қасық(пен) жеді». Балалар көрсетілген әрекеттер, сюжетгі-суреттер бойынша сөйлемдерді неғұрлым көп құрастырса, сұрақтарға толық жауап берсе, соғұрлым жай сөйлемдердің грамматикалық құрылымын тез меңгеріп, сөйлеу тілі жақсы, тезірек дамиды. Сондықтан сабақтан тыс уақытта кез келген заттың жағдайын, сурет сюжетін қолдану қажет. Бұл кім? Ол не істеді? Немен? Кімге? Неге? Қайда? т.б.

Жай сөйлемді қалыптастыру жұмысын сөздің буындық құрамын қалыптастыру және бала айта алатын фонемаларды ажырату жұмысымен қатар үйлестіріп жүргізуге болады (жоғарыда толық қарастырылған).

Жұмыстың бұл кезеңінде дыбыс айтуын түзету жұмысы жүргізілмеуі тиіс, өйткені ерте басталған дыбысты қою логопедиялық жұмысы балада сөйлеуге деген негативизм туғызуы мүмкін, себебі сөйлеу тілінің дамуының бұл деңгейінде балалар нақты артикуляциялық қалыптарды меңгере алмайды. Сөздің интонациялық-ырғақтық буын сипаты сақталуы қажет, бірақ міндетті емес. Егер сөздің үш буындық құрамы балаға қиын болса, онда екі буындық сөздермен шектелуге болады. Дыбыс айудың әртүрлі бұзылыстары байқалуы мүмкін. Логопед бұл кезеңде балаларға қарапайым тапсырмалар жаттатып, шағын әңгімелерді айтуға үйретеді.

СТЖД (II деңгейі) балалардың сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағын қалыптастыру барысында олардың еңжар, белсенді сөз қорын анықтауға, белсендіруге, молайтуға; сөзжасам, сөз өзгерту дағдыларын қалыптастыруға; сөз тіркестерін, жай, жайылма сөйлемдерді қалыптастыруға бағытталған әр түрлі тапсырмалар, ойындар кеңінен қолданылады.

1 *Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1968.*

2 *Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ.ред. Т.В.Воловцев. — М.: Институт общегуманитарных исследований, В.Секкачев, 2002. -256 с.*

3 *Өмірбекова Қ.Қ. Сөйлеу тілінің бұзылуын тексеру әдістері. - Алматы, 2010.*

4 *Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасамының жағдайы. Хабаршы, Арнайы педагогика сериясы, №1-2 (32-33) Алматы, 2013.*

Түйін

Мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың (II деңгей) сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағын дамыту жолдары қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются пути развития лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (II уровень).

Summary

In article ways of development of the lexical and grammatical party of the speech at children with the general underdevelopment of the speech (II level) are considered.

АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛШІ ДАМУЫ САБАҚТАРЫНДА ТІЛДІК МАТЕРИАЛДАРДЫ МЕНГЕРУДІҢ ПРАКТИКАЛЫҚ БАҒЫТТАРЫ

А.А. Дауррамбекова - аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы педагогика кафедрасы

Адамдар арасындағы қарым-қатынас түрлі формада жүзеге асады. Қалыпты дамыған балаларда сөйлеу тіл формасын игерудің кезектілігі байқалады: мектепке дейінгі ауызша сөйлеу тілі, оның ішінде алдымен жеке сөйлемдер, кейін диалог және сөйлеу тілінің монологтық түрі игеріліп қолданылады. Жазбаша сөйлеу тілін меңгеру ауызша сөйлеу тілін меңгеріп жатқандағы алғашқы кезінен басталуы керек. Ауызша сөйлеу тіліне үйреу барысында айқындалған сөйлемге назар аударылады, осы кезде мазмұнды-әдеби сөйлеу тілі қалыптаса бастайды. Сөйлеу тілін меңгеруде, арнайы оқытуда да, еститін бапаларды оқытуда да, оның деректі нақты формасы яғни ауызша сөйлеу тілі қабылданады.

Нашар еститін оқушылардың тілге оқыпудың ерекшеліктері туралы Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Бектаева К.Ж. т.б. ғалымдардың еңбектерінде нақты көрсетілген. Бұл зерттеулерде көрсетілген ғылыми түсіндірулер және көп жылдық практикалық жұмыс тәжірибесінің негізінде біздің елімізде есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқытуға жеке ықпал жасау жүйесі жасақалған. Оқушылардың бұл тобын сөйлеу тілінің даму ерекшеліктерінің алуан түрлілігі ерекшелендіреді. Бұл оқытудың міндетіне, мазмұнына, әдістеріне, тәсілдеріне және құралдарына эсер етіп, оны тандауда және олардың үйлесу тәсілдерін анықтауда маңызды фактор болып табылады.

Нашар еститін оқушылардың жалпы білім беру жүйесінде «Тіл және тіл дамуы» оқу пәні ерекше орын алады және ол объект ғана емес, зерттеу құралы ретінде таңылған. Шынайышық сезіну құралы ретінде ана тілі оқушылардың ақыл-ой және шығармашылық қабілеттерін, абстрактілі ойлау, есте сақтау және елестетугін дамығуды қамтамасыз етеді, өз бетінше оқу әрекет дағдыларын, өз бетінше білім алуын қалыптастырады.

«Ауызша сөйлеу тілі» термині көп компоненттерді, соның ішінде мазмұнын, қабылдауын, айтылу жағын (фонетикалық), сөйлеу тілінің мағыналық жағын (лексика, фразеология, грамматикалық қатар), функционалды-стилистикалық жағын (диалог, монолог, баяндау, талқылау) құрайды. Біз ауызша сөйлеу тілінің құрылымдық (лексикалық түсінік) жағын оның функционалды ерекшелігін ескереміз. Ауызша сөйлеу тілін анықтауда, әдістемелік әдебиеттерде негізі «сөйлесу тілі» термині қолданылады.

Тілдік материалдарды меңгерудегі практикалық бағыт, коммуникативті түрмен айқындап, оқытылған тілдік қарым-қатынастың жүйесімен қамтамасыз етіледі. Осы жүйе материалмен жұмыста түсінікті әрекетті қалыптастыруға қол жеткізеді. Оның мақсаты, балалардың лексика мен грамматика құралдарымен типтік және нақты түсініктің мазмұнын көрсете алуы. «Тілге функционалды құралдық әрекет оқыту әдістемесіне қажет, себебі ол тілдік материалды игеруде коммуникативті түрді қамтамасыз етеді» [1].

Сөйлесудің екі түрлі формасы бар: ауызша және жазбаша. Біз бірінші формасын яғни ауызша сөйлеу тілін қарастырамыз. Деректі, жаппы сөйлесу кезіне ауызша сөйлеу тіліне тән: әңгімелесу мен диалог. Ауызша сөйлеу тілін жақсы меңгеру адамдар арасындағы қарым-қатынасты, олардың ойларының дұрыс алмасуына, бір-бірін түсінуге, мағлұматты таратуға, қоршаған ортаға көз қарастың өзгеруіне оған баға беруге септігін тигізеді. Сонымен қатар ауызша сөйлеу тілі нашар еститін балаларға өзінің сөйлеу барысындағы ерекшелігімен белгілі бір қиындық туғызады. Бастауыш сыныптарда бұл қиындықтарды жазбаша сөйлеу тілімен және қателерді түзейтін, сөйлеуін жақсартатын дактильдік сөйлеу тілін қолдану барысында жоюға болады.

Сөйлеу тілінің бірнеше қасиеттері бар. Соның біріне тоқтала кететін болсақ ол ауызша сөйлеу тілінің дайындықсыз болуы. Сөйлеу тілін әлі толық меңгермеген жағдайда алдын-ала дайындық қажет. Бірақ бұл диалог барысындағы жаңа сөздерге немесе әлі толық меңгерілмеген сөздерге қатысты. Бұған дайындалу үшін оқушылар фразалардың үлгілерін қолданып, сөз тіркестер, схема, таблица сызуға, дактильмен жұмыс жасауға, әңгімелесудің жоспарын құруға уақыт беру керек.

Жақсы меңгерілген материал, қорытындылау мақсатында, сөйлеу барысында дайындықсыз қолданылуға бағытталуы қажет.

Ауызша сөйлеу тілі қарым-қатынастың диалогтық формасына жатады. Бұл қасиет нашар еститін балаларда сөйлеу тілінің ерекше шартын қалыптастыруға жауапты. Диалог және әңгімелесу түрінде мұғалім мен оқушылар арасында, оқушыларда өзара қарым-қатынас орнайды. Әртүрлі сөйлеу формалары, яғни керекті материалдарды көрсету, оларды меңгеруге көмектесу, әңгімелесудің қайталануы, фразалардың, сөздерді дұрыс қолданудың дұрыстығын тексеріп отыру, балалардың ауызша сөйлеу тілінің белсенді дамуына септігін тигізеді.

Жұмыс барысында балалардың мұғалім берген үлгіні қабылдауын ескере отырып, оларға қиындықтарды жеңуге, қателерді түзеуге көмектесу керек. Әңгімелесуге сынып оқушыларының барлығы қатыстырылса: фронтальды, тошық жұмысқа, оқушылардың сөйлесу барысында шарттардың жиі өзгеріп тұратын реакциясына жағымды әсерін тигізеді. Сөйлеу тіліне арнайы оқытуда диалогты кең қолдану оқушылардың сөйлеу тілі дамуының қоршаған ортамен байланысуына, оны қабылдауға, есте сақтауға, ойлауға мүмкіндік береді. Бірақ арнайы мектептерде діл дамыту сабақтарында көптеген қиындықтар кездеседі. Ол сөйлесіп отырған оқушылардың әрдайым көру қарым-қатынасы, (көріп қабылдауы) егер ол жоғалып кетсе түсініспеушілік пайда болады. Сондықтан сөйлеуші мен тыңдаушы арасындағы қарым-қатынасты мұғалім әрдайым қатал бақылауға алып отыруы керек. Қарым-қатынастың шынайы түрі оқытудың шарты немесе өзіндік мақсат ретінде қарастырылмай, мұғалімнің оқушыларға сөйлеу тілін үйрету барысындағы көптеген қиындықтарды жеңіп, оқушыларға сөйлеу тілін өз бетінше қолдануға үйреткен жұмысы қарастырылуы қажет. Сондықтан ауызша сөйлеу тілін қалыптастыруда (жалпы дамуы барысында) тілдік материалды (тематика, диалог түрімен құрылымы, сөйлемдердің және сөз тіркестерінің түрлері, лексика) таңдауға үлкен мән беріледі, ал шынайы ауызша сөйлеу тіліне үйрету барысында оқушылардың деңгейін, яғни бала нені меңгеріп, нені меңгере алмағандығын тексеріп отыру керек. Қарым-қатынастың негізгісі оның түсінігі, мағлұматтардың тұтастығы, белгілі бір мағыналардың бірігуі болып саналады. Сөйлеу тілінің түсінігі қалыптасуы және вербальдылығы шынайышылықтың негізінде көрініс табады, сонымен қатар қабылдаудың нәтижесі, сөйлеушілердің әңгімесіндегі немесе мәтіндегі мағлұматтарды іштей өндеп оны түсінуге сүйенеді. Бірінші жағдайда қарым-қатынас көрнекі жағдаяттың негізінде, екінші жағдайда-сөздік контексттің негізінде орын табады. Методикалық қарым-қатынас барысында ауызша сөйлеу тілі нашар еститін балаларды оқытуда контексттік тілдің ерекшелігінде үлкен орын алады. Бастауыш сыныптарда осы ерекшеліктерді алғаш оқытуда пайдалану қажет. Себебі балалардың сөйлеу тілі мүмкіншілігі өте аз. Сондықтан, сөйлеу тілінің алғашқы және бастаушы қасиетіне ауызша сөйлеу тілінің эртүрлілігі жатады. Сөздік-контексттік қасиетке ие монологты сөйлеу тілін де дамытады, бірақ онымен жұмыс алдымен ең қарапайым тәсілдерді дамыту мен шектеледі. Арнайы оқытудың бүкіл курстарында сөйлеу тілін дамытуда және бекітуде ауызша сөйлеу тілі жағдаяты өзінің мағыналылығын сақтайды. Ауызша сөйлеу тілінің контексттік негізде дамуы сөздік байланыстың қатысуымен жүзеге асады. Ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында контексттік сөйлеу тілінің ұлғаюы оқушыларға диалогты монологтық элементтерімен, байланыстырып сөйлеу мен құрастыруға бағытталған тапсырмалармен байланысты. Оқушыларды ауызша сөйлеу тілінің күрделенген формасына өтуге ыңғайлы рөлін дайындау бағдарламалық талаптарға сүйенеді, олар көп тапсырмаларды орындайды, тапсырмалар өмірлік тәжірибеде жиналған жағдайларға қатысты берілуі керек. Бұндай тапсырмалар аралас (ситуативтік-контекстті) түрде болып келеді. Бұл жерде көрнекі рөл ретінде балалардың ойын, еңбек, күнделікті өмірдегі жағдайларда қалыптасқан білімі, жалпы міндеттерді орындауы, телебағдарламаларды, фильмдерді көруі болып табылады. Контекстті түріне, берілген тақырып, тапсырманың сөздік қалыптасуы, жоспар, сүйенетін сөздік, фразеология жатады.

Ауызша сөйлеу тілінің тақырыптық берілуі-оның негізгі белгісі, ол дидактикалық мақсатта да қолданылады. Әңгіменің тақырыбын біле отырып, оқушылар назарын соған байланысты объектіге бағыттайды, сонымен қатар тілді көркемдеуге және тақырыпты дамытуға сөздік материалдар жинақтайды. Диалогтың немесе әңгіменің тақырыбы өз алдына нақты затты білдіреді, жалпыға белгілі құбылыс немесе сол құбылыстың ("Демалыс", "Спорттық жаттығулар", "Жануя", "Менің достарым", "Көлік" т.б.) бір-бірімен байланысқан бөлігі болып табылады.

IV-V сыныптарда әрбір мұғаліммен немесе бағдарламамен берілген сөйлеу тілін дамытуға арналған тақырып үлкен көлемде тілдік материалдармен толтырылса болады. Берілген тақырып бойынша әңгімелеу барысында оқушылар оның мағынасын ашудың кезектілігін игеріп, өзінің біліміндегі логикалық мазмұнының нақтылауға жаттығады, ол (ауызша және жазбаша түрде) монологтық әңгімеге өтуге көмектеседі [2].

Ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудағы жұмыстың міндеттері:

1. Нашар еститін балаларға көмектесу, оларға сөйлеу тілінің керектігін сездіру. Бұл міндетті іске асыру үшін сабақта және сабақтан тыс балалардың жас шамасына байланысты қызықты қол жетерлік ойындар, тапсырмалар ұйымдастырылуы қажет.

2. Оқушылардың топтық және жеке, практикалық іс-әрекеттерді орындауы. Бұл мұғалімнің көмегімен жүзеге асады. Назар аударылған сөйлеу тілінің түсінігін дамытудағы жұмыстың міндеті бұйрықта жаңа сөздермен фразалармен толықтырылады, сонымен қатар олардың қабылдауларына жағымды шарттар жасалады.

3. Сөйлеу тілін түсінуді қадағалаудың құралдарына балалардың ереже бойынша қимылды орындауы. Бұнда белсенді сөйлеу тілін игерудегі түсініктің дұрыстығы балалардың сөздік реакциясында байқалады. Алғашқы қателіктер, сөйлеу тілін толық түсінбеу немесе оларды дұрыс қабылдамау, мұғалімнің сөздерді әртүрлі струкіурада қойып айтуымен түзеледі (Кітапты бер,- Кітап қайда? -Кітаптың астында жатқан дәптерді ал. -Кімнің кітабы?). Бұл жерде сөздің формасы өзгеруінің керектігін жалпы әңгіме барысында көреміз.

Біріккен ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру топтық сабақтары топшаларға бөлінеді:

- а) балалардың практикалық іс-әрекеті;
- ә) алған әсері (экскурсия, саяхат, демалыс, мерекелер) жайлы әңгіме сабақтары;
- б) көрнекілік материалдарына сүйене отырып, әңгімелесу (картинканы, көрген бейнефильмдерді талқылау).
- в) оқушыларды байланыстырып, мазмұндауға үйрету (Оқушылар мұғалімнің айтқанын, радиодан, магнитофондағы басылымдарды қайталап айту [3]).

Ауызша сөйлеу тілін дамыту жұмысының міндетіне байланысты оның құрастырылған бөлімі айқындалған:

- сөздікжұмыс;
- мағыналық байланысты көрсету;
- лепті, хабарлы, сұраулы сөйлемдермен жұмыс: диалогты, монологты сөйлеу тілдерімен жұмыс.

Әр бөлімге ақырындап қиындатылған тілдік материал таңдалынады. Тілдік қасиетке де көп көңіл бөлініп, жұмыстың қиындатылған формасы кірістіріледі. Сонымен бірге бағдарламаның тақырыбы мен талаптарын ескере отырып, мұғалім ауызша сөйлеу тілін дамытуда қосымша материалдар таңдап алып оқытады. Ауызша сөйлеу тілін дамытуда саналып құрастырылған жұмыстың бөлігі бір бірімен байланыс- та, сонымен қатар "Оқу", "Тілдің грамматикалық қатарын қалыптастыру" бөлігімен байланысты.

Балалардың белсенді сөздік қорының толықтырылуы, сөйлеу тілін қалыптастыру процесіндегі ең маңызды талап болып табылады. Сөйлеу тілін қалыптастыру сабақтарындағы лексикалық материалдарды ерекше түрде топтастыру арқылы, мұғалім ақырындап балалардың әртүрлі даму жақтарын қамтамасыз етеді. Бір түрдегі лексикалық бірліктер әртүрлі этапта нақтырақ және жалпылама мағынаға ие бола отырып, әртүрлі жағдайларда, контекстте қабылданады. Оқушылардың жана және бұрын меңгерілген сөздерін мұғалім жай босқа қолданбайды, лексиканы меңгерумен қатар тілді түсінудегі сөздердің байла- нысы меңгеріледі. Әдістеме көмегімен оқушыларда әртүрлі мағыналық байланысты қабылдау реттілігі бекітілген (кеңістіктік, уақыттық, объективтік және т.б.) Логикалық-мағыналық байланыстың тілде көрініс табуы грамматикалық категорияны (жалпы және жеке) пайдаланумен байланысты болса, берілген тапсырма мақсаты оқушыларда тілдік грамматикалық реттілікті қалыптастыру. Мұғалімнің ауызша сөйлеу тіліндегі жаңа сөз тіркестер мен сөйлемдерді, сонымен қатар көрнекі және контексті жағдайда жазбаша формада қабылдай отырып, оқушылар олардың мағынасын бірлікте оның тәсілін білдірумен қабылдайды. Бұл материал ерекше түрде ұйымдастырылғандықтан, оның сөйлеу тіліне кіруі арнайы жасалған кезектілікпен байланысты. Балалар осы немесе басқа тілдік тәсілді кезекті лексикалық модель ретінде қарым-қатынасты айқындайтын белгілі мағынаны қабылдайды (мысалы, кітапты үстілге қой, пальтоны ілгішке іл, гүлді кереуетке қой). Лексикалық-грамматикалық жалпылауды қалыптастыруды ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарының негізгі міндеті ретінде қарастырамыз. Балалардың өзіндік сөйлеу тілін игерудің алға жылжуы тек жалпыламаның игерілуі арқылы жүзеге асады. Бірақ бұл сабақта берілген тапсырма толық көлемде орындалмайды. Бірінші этаптағы өтілген практикалық-грамматикалық сабақта өтілген белсенді материал (сөзтіркестерінің түрі, сөйлемдердің құрылымдығы) белсендендіріліп, синтезделіп, басқа да тілдегі грамматикалық заңдылықтарды қалыптастыру түсінігімен салыстырышады. Осыдан кейін бұл материал ауызша және жазбаша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында балалардың өзіндік тілдік құрышымында бекітіледі.

Ауызша сөйлеу тілінің дамуы оның функционалды құрылымының әртүрлілігін меңгерумен қарасты- рылады. Алдымен оқушылар іс-әрекет барысындағы мұғалім мен достарының сөйлеу тіліндегі жеке мәтінді қабылдау керек. Бұл мәтіндер негізінен жанданған сөйлемдерден тұрады. Осыдан біртіндеп жайылған тапсырмалармен бұйрықтарға өтеді. Ауызша сөйлеу тілінің сұрақтармен жауаптардан құралған диалогты формасынан, сөздік қорының толықтырылуынан, сөз тіркестерімен жайылма сөйлемдерді меңгеруден басқа оқушыларды сөйлеу тілінің күрделі формасына үйрету міндеті бар: талқылау мен сипаттау, құрастырылған монологты сөйлеу, хабарлау.

Нашар еститін балалардың ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында барлық тілдік компоненттерді қолдануға яғни сөздер, сөз тіркестерге, жай және күрделі сөйлемдерге үйрету қамтылады. Ауызша сөйлеу

тілін дамытуда сөздердің дыбыстық құрамы айқындалады, екпіннің дұрыс қойылуы орфоэпияның ережелері жатталынады. Содан кейін, ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында тілдің әр жақғылығын меңгерудегі тапсырма комплексті түрде шешім табады. Сонымен қатар, тілдік іс-әрекеттің белгілі бір жағын арнайы тандау, сабаққа бағдарламаның басқа бөлімімен беріледі.

Жалпы сабақтарда мынадай ауызша қарым қатынас реттілігі қолданылады: лепті сөйлемдер - хабарла- ма түріндегі жеке мәтіндер, сипаттаушы фразалар - диалог. Тілдік материалды меңгерудің еңбек деңгейі күрделендірілген монологты сөйлемдерді құрап айту. Функционалды-стилистикалық тілдік форманың ерекшелігін ескере отырып, оқытудың белгілі бір кезеңдерінде оның жоспарының балаларға тиімділігіне сонымен қатар, комплексті қолданылуы мен дамуына қол жеткізуіміз керек.

1 Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М., 1976.

2 Комаров КВ. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов. «Оникс 21 век», - М., 2005.

3 Основы специального обучения слабослышащих детей/Под ред. Р.М. Боскис. - М., 1968.

Түйін

Мақалада нашар еститін балалар мектебінде ауызша сөйлеу тілін дамыту сабақтарында тілдік материалдарды меңгерудің практикалық бағыттары қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются практическая направленность овладения языковыми материалами на уроках развития устной речи слабослышащими учащимися.

Summary

The process of learning of a language material by pupils with hard hearing at the lessons of development of the speech is considered in this article.

КОМЕКШІМЕКТЕПТІҢ ҚОЛ ЕҢБЕГІ САБАҒЫНДА КӨРНЕКІЛІКТЕРДІҢ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Г.А. Кошжанова - оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Көмекші мектептерде көрнекі оқу құралдарды пайдалану балаларға жалпы өмірде, күнделікті тұрмыс- та кездесетін жайларды дұрыс танытты, ой-өрісін кеңейтті, сабақты дұрыс игеруге және түсінгенін айтып беруге үйретуде сабақ тақырыбына лайықты қолданылатын көрнекі құралдардың, дидактикалық матери- алдардың маңызы зор. Көрнекі құралдарды пайдалану арқылы балалар алдымен сөз, содан кейін сөйлем ойлап, ойын жүйелі, тұтас айта білуге төселеді.

Сонымен қатар, бастауыш сыныптағы интелектісі бұзылған балаларда сюжетті рөлдік ойыны қол еңбегі сабағында меңгеру құралы болып табышады. Интелектісі бұзылған балалардың ойын іс-әрекетінің дамымауы олардың шығармашылық мүмкіндіктерін тежейді. Сонымен қатар, графикалық іс-әрекеттерді меңгере отырып, балалар кеңістіктік қатынастарды шынайы моделдейді. Бұл категориядағы балалар заттық суреттің фрагменттілі сипатын түсінуде қиналады, суреттің мазмұнының толықтығын түсінбеуі- нен сишталып тұрған заттың формасы мен пропорциясын және графикалық іс-әрекеттерді орындауда кіші сынып кезеңінің соңына дейін анықтай алмайды.

Интелектісібұзылған оқушыларды арнайы оқытпаса, құрастыру іс-әрекеттері қалыптаспайды. Сонымен қатар оқушылар құрылыстық бөліктермен құрастырғанда құрылыс бөліктерінің бір біріне сәйкес келуіне назар аудармайды.(О.П. Гаврилушкина). Осылайша сурет салу мен құрастыру іс-әректін жеткілікті орындай алмауынан, зияты бұзылған баланың кеңістіктің қатынастарды, объектілер арасында- ғы байланыстарды түсінуіне мүмкіндік бермейді.

Интелектісібұзылған оқушылар қол еңбегі сабағында жасаған бұйымдарын кеңістікке қатысты орнын дұрыс анықтай алмайды. Ал мұндай сәтсіздіктер интелектісібұзылған оқушының жағымсыз жағдайын туғызып, іс-әрекетке және жұмыс жасауға тілектерін тежейді.

Әр түрлі объектілер мазмұнының бір-біріне қатысты бөліктері мен пропорциялық бұзылуын сипаттай- ды. Олардың конструктивті іс-әрекеттерін зерттегенде интелектісі бұзылған бастауыш сынып оқушылары құрастыру кезінде немесе басқаларға еліктеп құрастырғанда қателіктер жібереді. Балалар бөліктерді теріс орналастыруы мүмкін. Кеңістікке бөліктердің қасиеттерін есепке алмайды. Осының барлығы баланың үқсас объектілерді біріктіруіне жағымды үрдіс орнатуын қиындатады. Интелектісі бұзылған оқушылардың құрастыра алмауы бұл іс-әректтегі баланың ақыл-ойын дамытушы және түзетуші құндылықтарын төмен- детеді (О.П. Гаврилушкина).

Е.А. Гордиенконың зерттеуі бойынша көмекші мектеп оқушыларының ауызша сөз байланыстарын дамыту жұмысында көрнекі құралдардың қолдануы туралы оқушылар үшін тиімді екенін көрсеткен. Сөйлеу тілінің қалыптасуы оқушылар үшін әлеуметтік еңбекке бейімделуіне қолайлы жағдай болып табылады.

Интеллектібұзылған балаларды оқыту тәрбие ісінде әртүрлі көрнекі құралдарды қолдануда оқушылардың оқу мүмкіншіліктеріне, жан-жақты дамуына мүмкіндік береді (Б.П. Пузанов).

Тиісті затты көзбен көру, қолмен ұстау немесе суретін көрсету арқылы жүргізілетін сабақ есте жақсы сақалады. Сабақ үстінде оқушылардың тілін ұстартуда сабақты сөзбен түсіндіргеннен көрі, көрнекі құралдарды пайдаланып түсіндірген тиімді.

Интеллектісі бұзылған бастауыш сынып оқушыларында қоршаған ортада бағдарлау тәсілін игеру, заттардың ерекшелігі мен қатынасын ажырату, белгілеу кез- келген әрекетті түсіну үшін дені сау балаға қарағанда көбірек қайталау қажет болады. Ол көп жағдайда затты тактильді-қимыл тұрғысынан тексеруге тырыспайды. Интеллектісібұзылған балалардың көпшілігінің кіші жаста қимылы, көріп қабылдауы үйлесімді дұрыс жетілмейді. Төменгі сынып оқушылар өзінің көріп қабылдауын өзгермелі жағдайға бейімдеуді жеткілікті түрде білмейді. Егер кеңістікте бағдарланған, яғни жоғарғы және төменгі жағы анық көрінетін заттардың суретін кіші сынып оқушыларына төңкеріп берсе, онда оларды балалар қалып- ты жағдайда тұрған басқа объектілер ретінде қабылдайды.

Олар көрнекі материалдарды, таныс объектілерді немесе өмірде жиі қолданылатын заттарды бейне- лейтін ашық бояумен боялған суреттерді анағұрлым жақсы естерінде сақтайды. Алайда ол заттардың атауларымен бейнелері кей жағдайларда балалардың естерінде көпке дейін сақталмайды.

Көрнекі-бейнелік ойлауды талап ететін тапсырма бастауыш сынып жастағы балаларда көп қиыншы- лықтар тудырады. Олар көрсетілген үлгіні естерінде сақтай алмағандықтан, көп қателер жібереді. Олар заттардың атауын білдіретін сөздер қатарынан көрі, затты бейнелейтін суреттер қатарын жақсы естерінде сақтайды.

Интеллектісібұзылған балалардың көпшілігінде сызу әрекеті мектеп жасының аяғына мақсатсыз, қысқа, мәнсіз шимайлар дәрежесінде болады. Таным процесіне ықпал ететін жағдайлардың біріне баланың тапсырманы, қандай да бір әрекет түрін орындауда ұқыпты болу қабілеті жатады. Интеллектісібұзылған балалардың ықпалды зейіні белгілі дәрежеден аспайды. Оларға ұзақ уақыт назар аудару, бір мезгілде бірнеше әрекет түрлерін орындау мүмкін емес болып көрінеді. Көрнекілік материалдың болуы оқушылар- дың ойлану қызметін, танып білу, қортындылау, сәйкестендіру т.б. жеңілдетеді (А.В. Ифимов).

Көмекші мектеп оқушыларының өзінің іс-әрекетін жоспарлауы өте қиын, сол кезде көрнекілік оқушы- лардың алған білімін жоспарлы түрде ретпен еске түсіруге көмектеседі. Мұндай жағдайда әр бөліміне сәйкес келетіндей сериялы иллюстрациялар пайдаланылады. Осындай жоспарлы көрнекілікке сүйене отырып, оқушы әңгімелегенде оқиға мазмұнды толық және жан-жақты суреттеледі.

Алғашқы сабақтарды бақышау жұмысында интеллектісі бұзылған оқушылардың берілген тапсырмалар- ды қызығушылықсыз, талаптанбай және ешқандай шығармашылық танытпай орындайтындығын көрсет- ті. Олар өз әрекеттерін аяқламай, жұмысты тастап кетуге дайын тұрды, бірақ мұғалімнің талабы оларды амалсыз еңбек етуге мәжбүрлегені сезіледі. Ақырында, жасалған бұйымның сапасы төмен, үлгімен салыс- тырғанда әлдеқайда өзгеше болды.

Зерттеу барысында қол еңбегі сабағында оқушылар бұйымдарды дайындау үшін жаңа оқу материал- мен танысуда, жұмыс жоспарына бейімделуде қиыншылықтар байқалды. Еңбек сабағында бұйымдарды жасау кезінде оқушылардың орындау қабілеті болғанмен, орындау кезінде кемшіліктер болды. Қателіктер жаңа бұйымдар жасап жатқанда детальдар (бөлшектер) қою тәртібі, өлшемдердің сәйкес келмеуі, сондай- ақ түстерді ажыратуы қиынға соқты.

Сабақтарды бақылау нәтижесінде және оқушылардың әр түрлі көрнекі-құралдардың көмегімен жасалынған бұйымдарын талдау нәтижесінде келесідей ерекшеліктер анықталды:

- қол еңбегі сабағын ұйымдастыру кезінде мұғалім көрнекі-құралдардың түрлеріне, эстетикалық сапасына және жасалынатын бұйымға сәйкестігіне аса көңіл бөлмейді. Яғни, суреттерді көрнекі-құрал ретінде қолданылған жағдайда бұйымның сапасы төмен болды. Себебі, оқушылар қажетті ақпаратты толық ала алмады, бұйымның көлемін, бөліктерді біріктіру, қағаздарды кию тәсілін білмейді;

- оқушылар тапсырманың қортындысын, және өз жұмысында қателіктерді байқай алмайды;

- тапсырманы орындаған кезде жасау жоспарын құра алмайды. Мұғалім жоспар бойынша түсіндірген- мен, бала орындау тәртібін толық меңгермейді.

Түрлі-түсті жіптермен жұмыс істеу балалардың зейінін өзіне аударып қиялын шарықтатып, көру арқылы есте сақтауын, қабылдауын, заттың пішінін, көлемін, түсті сезінуін дамытады. Сонымен қатар,

шыдамдылық, төзімділік қасиеттерін қалыптастырып, бастаған ісін аяғына дейін аяқтауға, еңбек нәтиже-сіне жетуге ұмтылдырады.

Біздің зерттеудің көздеген мақсаты ол көмекші мектептегі 2-сынып оқушыларының қол еңбегі сабағында көрнекілік құралдарды түсіну мен қолдану ерекшелігін зерттеу. Дәлелденген іс-әрекеттер тәжірибесінің қорытындысы бойынша көмекші мектептің бастауыш сынып оқушыларының көрнекілік құралдарды түсіну мен қолдануы толық қалыптаспағанын анықтадық.

Бақылау негізінде көмекші мектеп мұғалімдері мен тәрбиешілеріне, қол еңбегі сабағында оқушыларға көрнекілік құралдардың ынандай тәсілдерін пайдалану тиімді деп санаймыз:

1. Сәйкес материал бойынша нақты үлгі жасау;
2. Сабақ кезінде көрнекілікті жан-жақты толық талдау;
3. Оқушылардың өздігіне жұмыс жасау кезінде көрнекілікке назар аударуды ескерту;
4. Әр баланың қабылдауы әрекетінің әр түрлі сөйлеу тілдерінің ақаулықтарын ескере отырып әр балаға жек дара және жалпылама тапсырмалар беру.

Сонымен көмекші мектепте қол еңбегі сабағында көрнекі құралдарды оқушылардың қабылдау деңгейін, сөйлеу тіл ерекшеліктерін, жеке басының ерекшеліктерін, ескере отырып пайдаланса қол еңбегі сабағын нәтижелі жүргізуге болады деп есептейміз.

1 *Ефимов А.В. Некоторые вопросы методики истории. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - с. 99. 77.*

2 *Жұмбаев М. Педагогика. - Орынбор, 1923 ж -56 б.*

3 *Под.ред. В. В. Воронковой. Воспитательная работа в специальных школах сборник научных трудов.*

4 *Выготский Л.С. «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». // Дефектология, 1976, - Мб.*

5 *Выготский Л.С. «Основы дефектологии». Собр. Соч.: В 6 т. - М., 1983, Т.5.*

6 *Розова А.П. Трудовое обучение глухих учащихся//Дефектология. 1985-М4.*

7 *Мирский С.Л. «Коррекционная направленность трудового обучения во вспомогательной школе», //Дефектология, - М1, 1986.*

8. *Пузанов В.П. «Обучение детей с нарушениями интеллектуальногоразвития». - М.: Академия, 2003 г.*

Түйін

Мақалада көмекші мектептің қол еңбегі сабағында көрнекіліктерді қолданудың маңыздылығы мен мүмкіншіліктері тереңірек қарастырылады. Оқушылардың жеке басының ерекшеліктерін, ескере отырып, қол еңбегі сабағында көрнекіліктерді пайдаланудың кейбір әдістемелері сипатталады.

Резюме

В статье рассматриваются возможности и значение использования наглядности на уроках ручного труда в вспомогательной школе. Некоторые описание методов ручного труда и использовать их по личностных особенностям учеников.

Summary

In the article possibilities and value are examined the use of evidentness on the lessons of hand labour at auxiliary school. Some the description of methods of hand labour and to use them for personality to the features of students.

ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГИКАДАҒЫ «ӘЛЕУМЕТТІК» ЖӘНЕ «ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ» ҰҒЫМДІЛЫҒЫНЫҢ МӘНІ

**А. Н. Аутаева -Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы педагогика кафедрасының доценті, психол.г.к.,
З.Н. Бекбаева - Абай атындағы ҚазҰПУ, арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, п.г.к.**

Қазіргі кезде Қазақстанда білім берудің жүйесіндегі әлеуметтік педагогтың жұмыс теориясының қалыптасуы қазіргі жалпы әлеуметтік жұмыстың негізі болып табылады. Қоғамда болып жатқан әлеуметтік мәселелер осы негізгі теориялардың барысында реттеліп, өзінің оңайлы шешімін тауып отырады. Әлеуметтік педагогикалық құбылыстарды, нақты оқушылардың әлеуметтік жағдайды талдап, бағалай білуі, олардың әлеуметтік мәселелерді тиімді шешудің жолдары мен тәсілдерін білікті түрде анықтауында осы әлеуметтік-педагогикалық жұмыс теориясының алар орны орасан зор.

Қазіргі кезде оқу орындарында шығармашылық ізденіс қабілеті дамыған, жаңа оқыту технологиялары жете меңгерген мамандық шеберлігі қалыптасқан әлеуметтік педагог қажет. Сондықтан әлеуметтік педагогтың өз қызметі аясында жұмыс істеу әдістері мен технологиясының маңызын теориялық тұрғыда білуі қажет.

Әлеуметтік педагогтың бүгінгі таңда қызмет ету салалары өте ауқымды. Олар: білім беру мекемелері, 81 -----

жастар ісі жөніндегі комитет мекемелері, денсаулық сақтау мекемелері (балалар ауруханалары, психикалық ауру балалардың арнайы ауруханалары, наркоман балалар санаторийлері және т.б.), халықты әлеуметтік қорғау мекемелері, ішкі істер бөлімі жүйесіне қарайтын мекемелер, арнайы білім беру мекемелері (балаларға арналған интернаттар мен тәртіп бұзушы балалар колониясы және т.б.). Бұл аталған мекемелерде жұмыс істейтін әрбір әлеуметтік педагог алдымен диагностикалық жұмыстарды жүргізеді, проблемаларды айқындап, олардың себептерін түсіндіреді. Сонымен қатар әлеуметтік педагог барлық әлеуметтік мекемелердің тәрбиелік мүмкіндіктерімен өте жақсы таныс болуы керек. Әлеуметтік педагог жұмыс істейтін мекемелер мемлекеттік, қоғамдық, мемлекеттік-қоғамдық сипатта болуы мүмкін.

Әлеуметтік педагог даярлауда әлеуметтік-педагогикалық жұмыс технологиясының теориялық аспектісі әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді шешуге міндетті тиімді әдістер мен құралдар негізі болып табылады. Бұл нақты іс-әрекеттің нысанына қатысты әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді шешудің нұсқаларын негіздеу мен талдауды сипаттауда қолданылады.

«Әлеуметтік технология» ұғымы Ресейде ХХ ғасырдың 70-80 жылдары, қоғамдық әлеуметтік-экономикалық шарықтау мәселелерінің шешіміне байланысты дамыды. Бұл өзгерістер шетел зерттеушілерін қызықтыра түсті. Болгар зерттеушісі Н.Г.Стефанов: «әлеуметтік технология қанша қиын процесс болғанымен, олардың әрқайсысы технологияға бағынады. Негізгі мәселе әлеуметтік процестерді техникалау мүмкіндігі емес, оны жүзеге асыруы» - деп атап көрсетті. Әрі қарай: «Адам қызметінің түрлері күрделенген сайын, олардың үйлесімді кезеңдері мен операцияларын жіктеу міндетті болып табылады. Қызметті технологиялық дәрежеде аталуы үшін, міндетті түрде, жоспарлы және саналы түрде жіктеліп, нақты тізбектеліп, жүзеге асырылуы қажет. Операциялық кезеңдер де, нақтылы тізбектер де өз бетінше орнықпайды, себебі әрбір қызметтің ішкі логикалық дамуы мен жұмыс жасау үрдісі болады» - деген болатын [1].

Дәл осы уақытта бұл мәселелерге байланысты ресейлік зерттеушілердің өзіндік пікірлері пайда болды. Жеке алып қарағанда бұл мәселелерге Н.С. Донакин, Л.Я. Дятченко, А.К. Зайцев, Л.Г. Ионин және т.б. ерекше назар аударды.

Бастапқы кезде зерттеушілер әлеуметтік технологияның мәнін және қоғамдық өмірдегі орны мен әртүрлігін түсіндірді.

В. С. Дугченко көптеген авторлардың еңбегіне талдау жасай келе, мұны былайша түсіндірді:

- Әлеуметтік технология - бұл қоғамдық қызметтерді мәнді мақсатты жүзеге асырудың нақты әдісі.
- Әлеуметтік технологияның маңыздылығы, әлеуметтік технология ұжымдық қызмет (кез-келген процесс) түрінен тұрады.
- Әлеуметтік технологияның маңыздылығы - жіктелген және ғылыми білім мен озық тәжірибені пайдалану.
- Әлеуметтік технологияны жіктеу негізінде спецификалық облыстағы қызметтің (процестің) орышдалуын есепке алу қажет.

Сонымен қатар, әлеуметтік технологияда мынандай түсініктер қоса жүреді: алгоритм дамуы, әрекет-тер, әдістердің рәсімделген түрі, қандай да бір міндеттің немесе арнайы жүктелген және жүзеге асатындай пакты жүйелі мақсатқа бағытталған тапсырманы тәжірибелік түрде орындау, яғни, қабылданған басқару-шылық шешімдердің орындалуын бақылау жүйесі. Ю.М. Резниканың анықтауынша, әлеуметтік технология - бұл «арнайы жаратылыс пен стандартталған типтік объектілердің (олардың диагностикасы, жобалауы және реттеуі) басқару мен қабылдау, эмперикалық жүйенің орындалуы».

Әлеуметтік технология ұғымынан ертерек 1950 жылдары шетел педагогикасында «оқытудың технологиялық құралдары», ағылшын тілінде *technology in education*, кең тамыр жайды. Педагогикалық технологияны дайындаумен Г.Гейс, В.Коскарелли, Дж.Кэрролл, Б.Блум, Д.Брунер, Д.Холеблин және т.б. ғалымдар айналысты [2].

1960 жылдардың басында «оқудың техникалық құралдары» ұғымы кең ауқымда түсіндірілді - ол оқу процесінде жаңа тәсілдермен талданып, ұйымдастырылды. Бірақ, бұл терминнің мағынасы өзгеріске ұшырап, ағылшын тілінде *technology of education* - «оқу технологиясы» немесе «оқу процестерінің технологиясына» айналды. Бұл бағытта, АҚШ, Англия, Жапония және басқа мемлекеттерде тиісті әртүрлі журналдар шығарылып, ғылыми бірлестіктер құрыла бастады. 1970 жылдың басында Ресейде ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде бұл термин оқу процесіне «педагогикалық технология» болып енгізілді.

Ең алғаш бұл ұғымға маңызды талдау жасаған Т.А. Ильина болды. Ол 1970 жылы Англияда өткен халықаралық конференцияда педагогикалық технология мәселесіне байланысты бағдарлама жасады.

Конференцияда «педагогикалық технология» ұғымы және оған жаңа енгізулер баяндалды, олар: оқу бағдалмасындағы техникалық құралдарды қолданудың мәселелері; оқу құралдарының құрылымынан бас-

тап, оқу бағдарламасын кешенді құрастыру жазбаша және техникалық құралдардың енгізілуімен аяқалды. Оларға мыналар енеді: бағдарламалық оқыту; ғылыми тәсілді материалдарға жататын зерттеулерді тексеру (оның мақсаты, айналасындағылардың түсінігі, олардың өзара логикалық байланысы және т.б.).

1980 жылдың соңы мен 1990 жылдардың басында технологиялық оқыту процестері қарқынды дамып, «педагогикалық технологиялық оқыту» түрінде пайдаланыла бастады. Бастапқыда педагогтар «оқыту технологиясы», «оқу технологиясы» және «педагогикалық технология» ұғымдарының арасында өзгеше-лік болмады. «Педагогикалық технология» термині тек қана оқуға байланысты қолданылды, ал «технологияның» өзі техникалық құралмен оқытуды түсіндірді.

Кейінірек «педагогикалық техникалық тәрбие» термині кездесе бастады. Педагогикалық технологияның бағыттарын саралауда ресейлік ғалымдар Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Л.Я. Зарина, П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, Э.Н. Коротков, Л.Н. Ланда, И.П. Реченко, Н.Ф. Гальзина, Т.Н. Шамова, Н.Е. Щукова және т.б. зерттеу жүргізді.

Дидактикаға педагогикалық технология түсінігін, оның құрылымын және білім алуға ерекшеліктерін алғашқы болып В.П. Беспалько енгізді. Алғашқы педагогикалық технологияның тәрбие жөніндегі алғашқы жұмысын Н.Е. Щурковтың ұжымы қарастырды [3].

1990 жылдары педагогикалық технологияның мәселелерін жан-жақты қарастыру саны көбейе түсті. Педагогикалық технология түсінігі бір мағынада жинақталып, үйлестіріледі. Педагогикалық технологияны талдау, тексеру барысында әр ғалымның пікірі әр түрлі болды.

Педагогикалық технологияны жекеше былай түсіндірілді: В.П. Беспалько «Нақты педагогикалық жүйенің жобасы тәрбие түрінде жүзеге асырылады», Н.Е.Щурков: «Ғылыми тәрбиенің жеке тұлғаға және адамдар тобына әсерінің жиынтығы», «Педагогикалық тапсырманы өзара жүйелі шешу».

Мұндай әртүрлі педагогикалық технологиядағы ұғымдар кездейсоқ емес. Себебі, әрбір ғалымның педагогикалық технология туралы ойлары тұжырымдалған сипатта болды. Педагогикалық технология - бұл негізгі әдістердің жиынтығы. Мақсатқа жетудегі негізгі әдістердің жиынтығы. Педагогикалық технология - бұл тәжірибеге негізделген бағдарлама. Педагогикалық технология - операциялар мен процедура-лардың арқасында нәтижеге қол жеткізу жиынтығы [4].

«Әлеуметтік-педагогикалық технология» ғылыми әдебиетте 1990-91 жылдары әлеуметтік педагогика институтының енгізілуімен пайда болды. Әлеуметтік педагогика кәсіби қызмет саласы ретінде 1990 жылдары қалыптасты. Отандық педагогиканың шетелдерден айырмашылығы әлеуметтік педагогика әлеуметтік жұмысынан мүлдем бөлінбейді немесе оның бір бөлігі ретінде қарастырады. Әлеуметтік жұмыста мазмұн мен мәнді талқылаудың көрсетуінше, ол педагогикалық аспектіге қосылады.

Сонымен қатар әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика арасында көптеген ұқсастық болғанымен олардың әрқайсысына тән ерекшеліктері бар. Бұл әсіресе мазмұны жағынан, құралдарынан, әдістерінен және тәрбиелік қасиеттерінен және қорытынды технологиялық жағынан бөлектеніп көрініс табады.

Әлеуметтік-педагогикалық қызметтің технолизациялық бастамасында А.С. Макаренко тұрды. «Әрбір, біз тәрбиелеген адам - деп жазды ол - бұл біздің педагогикалық өндірістеріміздің өнімдері». Оның теориялық жұмыстарында, көркемөнер туындыларында және тәжірибелік қызметтерінде, оның педагогикалық технология жайында әртүрлі жеке және топтық жұмыстарында көрініс тапты. А.С.Макаренко тәрбиелік қызметтің жекелік қасиеттеріне көңіл аудара отырып: мақсат қою, әдістер мен құралдарды дұрыс тандау, жұмыстың сапалы атқарылуы, тәрбие қызметін терең түзету, оның нәтижесін есепке алу, сонымен қатар барлық факторды есепке алу, тәрбие қызметтерін тиімді ұйымдасғыру және т.б. қызметтерге жете тоқталды [5].

Тәрбиелік технологияны өндеуде А.С. Макаренко мыналарды бөліп алып қарастырды: топтың құрылуы және дамуы; тәрбие тобын басқару; тәрбиеленушінің жеке қасиеттерін құрастыру және оны өте ұғымды шарттармен қамтамасыз ету; топтағы әрбір тәрбиеленушінің дамуын және оның болашағын қадағалау және осы қадағалаудың нәтижелі көрсеткіш беруі және т.б.

Қазіргі заман әлеуметтік-педагогикалық технологияға қажетті жаңа шарттар талап етеді, Бұған негіз болатын технологияны талдау мен жүйелеудің әртүрлі жолдары, сонымен қатар әлеуметтік техникалық пен педагогикалық техниканы жеке алып қарастыру. Сонымен бірге екі негізгі тәсіл ерекшеліне алады. Бірінші тәсілге орай, технология шеберлік, тәжірибелік қызмет өнері ретінде қарастырылатын ғылым. Әлеуметтік-педагогикалық техника - әлеуметтік-педагогикалық мақсатқа шеберлік арқылы қол жеткізетін ғылым.

Теориялық әлеуметтік-педагогикалық технология - бұл өте ұтымды әдістер, оқу құралы және қабылдау (іс-әрекет, операция және процедуралар) әлеуметтік-педагогика мәселелерін шешуге арналған. Бұл тип технологиялық баяндау, талдау, жүйелеу, әлеуметтік-педагогика мәселелерін дәлелдеу қызметінде қолданылады.

Зерттеу элеуметтік-педагогикалық технологиясы - бұл арнайы туындаған, ғылыми қисынды әдіс (әдістер мен құралдардың жинақталып қолдану тізбегі). Әлеуметтік-техниканың шығуын терең тану, оның жіктелуін, таралуындағы, талдау барысындағы басқарулар, жетілуі, жеке сапаларының өзгеруі және т.б. элеуметтік-педагогикалық мәселелерді зерттеу үшін қолданылады. Әлеуметтік-педагогиканың пайда болуын ғана емес, сонымен қатар оның сапалық қасиеттерінің өзгеруін қадағалап отырады. Екінші тәсілге орай, элеуметтік-педагогикалық технологияны мақсатты түрде оптималды анықтайды. (әрекет- терді ретке келтіру жиынтығы, операция және процедура).

Бұл технология өзінің мазмұнына қарай қолданбалы (тәжірибелік-бағдарлық) сипатта ортақ қолданбалы (тәжірибелік) технология және жеке қолданбалы (тәжірибелік) түрі болып бөлінеді.

Ортақ қолданбалы (тәжірибелік) технология түрі - бұл мақсатқа бағыттылған алдын-ала жоспарланған, оптималды түрде үйлестірілген элеуметтік-педагогикалық қызмет, арнайы әдістер мен құралдарды қамтамасыз етілген технология. Бұл технология түрі элеуметтік педагогикаға ортақ тапсырмалар орындауды, нақты объектімен жұмыс атқаруды анықтайды, олар былай болады:

- Әлеуметтік-педагогиканың қызмет бағдарламасы, элеуметтік-педагогика жұмыстың жіктелуі мен анықтамасы; қолданатын әдістер мен құралдар, олардың қолдану барысы, мақсатқа нақтылы қол жеткізу.
- Маманның элеуметтік-педагогикалық тапсырманы әдістер арқылы орындауы, өзгертілуі, (индивидуальды дамуы және тәрбие түзету, педагогикалық реабилитация).
- Әдістемелік өңдеулер.

Жеке қолданбалы (тәжірибелік) технологиялық түрі анықталған, бағдарлама бойынша жоспарланған, ретке келтірілген және міндетті түрде жүзеге асырылатын қызмет. Жеке тұлғамен немесе топпен әртүрлі әдістер арқылы жүзеге асады.

Әлеуметтік-педагогикалық технологияның бұл типі - элеуметтік-педагогиканың жеке тапсырмасын технологияның құрамдас бөлігі болыптабылады.

Әлеуметтік-педагогикалық технология саласы бойынша әдістер мәселені шешуде өзара байланысты қамтамасыз ететін құрамды бөлік болып табылады. Қандай да бір элеуметтік-педагогикалық жағдайларды, олардың міндеттерін шешуде әдістердің жіктелуін қарастыру керек. Әлеуметтік педагогика әдістері - адамдар немесе топтардың нақты мәселелері мен жағдаяттарды шешу жолында адамның өзінің мүмкін- шілігіне байланысты екендігін айқындайды.

Әлеуметтік және педагогикалық технологиялардың қарастырылған классификациялары нақ іс тәжірибесінің қажеттілігімен жаңа критерийлері ескеріліп нақтылануы және толықтырылуы мүмкін.

- 1 *Никитина Л.Е. «Социальной педагог в школе». - М.: Академический проект, 2003, -111с.*
- 2 *Мұқышова М. Әлеуметтік педагог қызметінің міндеттері. // Әлеуметтік педагог-Социальный педагог. 2009. -16-18.*
- 3 *Абилгаламова А.К. Әлеуметтік педагогке арналған әдістемелік нұсқаулар // Әлеуметтік педагог-Социальный педагог. - 2011. - С. 20-23.*
- 4 *Халитова ИР. Әлеуметтік-педагог мамандарды даярлаудың өзекті мәселелері // Эл-Фараби атындағы ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы - Вестник КазНУ Сер. педагогические науки. - 2011. - С. 13-15.*
- 5 *Рустемова А.М. Әлеуметтік педагогтің отбасымен жұмысы // Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану. - 2011. -№4. - С. 12.*

Түйін

Мақалада элеуметтік және педагогикалық технология ұғымдарының мағынасы ашылады.

Резюме

В статье раскрываются значение социально-педагогических технологий использующие в подготовке социального педагога.

Summary

The article describes the theoretical aspects of the significance of the use of socio-pedagogical techniques in the preparation of social educator.

ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

СЕНІМ ТЕЛЕФОН ҚЫЗМЕТШІ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖҰМЫС ІСТЕУ ЕРЕКШЕЛІГІ

С.А. Тукебаева - *Білім беру психологисы және әлеуметтік коммуникация кафедрасы, аға оқытушы, А.С. Алпысбекова* -
4 курс психология мамандығының студенті

Соңғы 10 жыл ішінде «Сенім телефоны» біздің мемлекетіміздің әлеуметтік-психологиялық мәдениетінде танымал құбылысқа айналуда. Қазіргі қоғамда адамдар үлкен көлемдегі күйзелістерді бастан кешуіне орай, көпшіліктің ортасында жүрген адам өзін жалғыздық күйінде қалғанын жиі сезініп, соның арқасында эмоционалды жағдайда жапа шегуде. Тұлғааралық қатынас үстіртін формада құрылуына орай, кейбір адамдарға нағыз дос табу қиынға соқтырады және қиын сәтке жолыққанда бөлісетін адам таба алмай зарығып, демеу мен ақыл-кеңес сұрауға ешкім жоқ екендігіне көз жеткізеді.

Мұндай жағдайда «Сенім телефон» жұмысы өзекті жағдайға иеленіп, ерекше маңызды. Себебі, көмекке зәру кез келген адамға уақытша, лезде қолдау мен көмекті ұсынады. Бұл қолдау өте тиімді, соғұрлым дәлме-дәл және шынайы болуына байланысты көптеген адамдарға «екінші өмірлік дем» сыйлауда.

Сенім телефонның тарихына тоқталсақ, қоғамға телефондық қызметтің психологиялық көмегінің қалыптасуы 20-ғасырдың басында ғана дамыды. Телефондық қызмет пен жеке қабылдауды біріктірген 1948 жылы Х.Хофф және Е.Рингель деген психиатрлар «Өмірден шаршаған адамдарға дәрігерлік көмек» орталығын ұйымдастырғаннан кейін, Еуропада бұл үрдіс екінші дүниежүзілік соғыстан кейін басталды [1].

1960 жылы Нью-Йоркте телефон арқылы психологиялық және рухани көмекті көрсету мақсатында құрылған «өмірді құтқарыңыз Лигасы» атты ұйымы пайда болады [1].

Қазақстанға «Сенім телефон» атауы Ресейден енді, ал Ресейге Польша мен Чехословакиядан келді. 1967 жылы бір-біріне тәуелсіз Гданьске мен Врондаведе өзіне қол жұмсаудың алдын алу үшін «сенім телефондары» пайда болады, ал іш жүзінде оларға түрлі қиыншылықтары бар адамдар хабарласа бастайды [2].

Әр елде бұл қызметті әр түрлі атайды. Мысалға, Испанияда - «Үміт», Германияда - «Рухани көмек», Швейцарияда - «Созылған көмек қолы», Австралияда - «Өмір желісі», ал АҚШ-та - «Дағдарыстық желі», «Ыстық желі» және т.б. жұмыс істейді [3]. Осындай түрлі орталық қызметінің түпкі ортақ біріктіретін мақсаты анықталған. Олар:

- Өзіне қол жұмсауға жақын тұрған адамдарға эмоционалды қолдау көрсету.
- Хабарласуға ешкімі жоқ, өзіне түсіністік пен жан ашырлықпен қарауды қалайтын адамдарды мүлтіксіз тыңдау.
- Орталыққа хабарласқан әрбір адам ақпараты анонимдік тұрғыда сақталады және құпия болады.
- Орталықтар саяси және діни ұйымдар болып саналмайды, сондықанда волонтерлер өз көзқарасын хабарласушыларға қыстырмау керек.
- Осындай жұмыстарға ерікті түрде келген адамдар мұқият тандалып, басқа тәжірибелі волонтерлерден дайындықтан өтеді.
- Белгілі бір жағдайларда орталықтар кәсіби кеңес беруші психологтерден көмек сұрауға жүгіне алады.
- Мұндай көмек түрі уақыт жағынан да, қаржы жағынан да қол жетімді болуы керек [4].

Сенім телефоны - телефон арқылы тұрғындарға білікті кеңес берушімен анонимді қатынас орнатуға бағытталған шұғыл психологиялық көмек көрсететін қызмет [1,4]. Дағдарыстық күйдегі адамдарға бағытталған әлеуметтік-терапевтік және психологиялық алдыш алу жұмыстарының формасы болып есептеледі. Сонымен қатар, сенім телефондары террористік, қылмыстық әрекеттердің болуын алдын алу үшін құқық қорғау органдарына хабарлау ретінде полиция мен тергеу бөлімшесінде де барын айта кетуге болады. Бұл оның жұмыс істеу бағыт-бағдарының алуын түрлілігін көрсетеді. Сондықтан мамандардың пікірінше, «Сенім телефонындағы» кеңес берушінің қызметі стресстік санаттағы жұмыстың қатарына жатады екен.

Телефондық кеңес беру қазіргі таңда бүкіл әлемде танымал болғанымен де, әлі күнге дейін дамып, кемелденуде. Қазақстан тұрғындары үшін психологиялық көмектің бұл түрі ерекше маңызды. Мемлекеттің қоғамдық-саяси және экономикалық өмірінің түбегейлі өзгеруі әр адамның физикалық және психикалық денсаулығына айтарлықтай зиян келтіріп, өміріне белгілі бір қиын өзгерістер әкелуде. Хал жағдайы

мен көңіл күйінде, қарым-қатынасы мен мінез-құлқында ауытқушылықтар пайда болады, психосоматикалық аурулар саны өседі, нашарлық пен ішімдікке салынған адамдар көбейеді. Мемлекет аумағында болатын дулей апаттар мен эскери әрекеттер адамдардың өлімі мен мүгедектілікке, қайтарылмас психикалық жарақаттарға әкеліп соқтырады. Жұмыссыздық мәселесі орын алуына байланысты қоғамда қылмыстық әрекеттер саны өседі. Осы және басқа да себептерге байланысты көптеген адамдар психологиялық қолдауға қатты мұқажданады. Мұндай мәселені шешуге байыпты үлес қосқан Сенім телефондарының ролі ерекше деп ойлаймыз. Мұндай психологиялық көмектің өзіндік артықшылығы:

1. Қол жетімділігі. Сенім телефондары күнделікті және тәулік бойы жұмыс істейді. Кеңес берушімен бетпе-бет кездесуге жағдайлар болмаған кезде де таптырмас мүмкіндік.

2. Телефон арқылы кеңес беру тегін жүргізілетін қызмет.

3. Хабарласқан абоненттің де, кеңес берушінің де қарым-қатынасындағы жасырындылығы мен құпиялылығы сақталатындығына кепілдік беріледі [2].

Сенім телефоны дәстүрлі психотерапевтік көмектен ерекшеленеді. Оны ерекшелейтін негізгі қасиеті мыналар болып табылады:

- Құпиялылығы. Өз-өзіне қол жұмсау ниеті бар адамдарға өзінің бағалау дәрежесін және сенімділік сезімін көтеруге психотерапиялық қасиетке ие.

- Сенімділігі.

- Кез келген уақытта қатынасты үзуге болатын мүмкіндігі бар. Бұл психологиялық қорғануға сезімтал тұлғаларға өте тиімді.

- «Шектеулі қарым-қатынас эффектісі» пайда болады [5].

Ең бастысы қиыншыққа тап болған (психологиялық, күйзелістегі, депрессия мен апатия күйіндегі) адам өзінде пайда болған төзгісіз эмоционалды күйін, қайғы мұңымен бөлісе алатын және одан қолдау таба алатын әңгімелесушіні іздейді. Кеңес берушімен әңгіме орнату көптеген адамдарға өз сезімдерімен бетпе-бет қалудан сақтайды. Осы мағынада Сенім телефондары кідіруге келмейтін жағдайларға жедел психологиялық алдын алу шарасы ретінде анықталып, шұғыл пайдалы екендігін айтуға болады.

Сенім телефондары қазіргі таңда эмоционалды дағдарыстың әр түрлі түрімен (отбасы мәселесімен байланысты қиыншылықтар, жаңа ортаға бейімделу, жүктілік пен түсік жасау, мектептегі кикілжің және т.б.) қайғырушы адамдарға «дағдарыстық қызмет» атқаруда.

Телефон арқылы психологиялық қатынас орнату кезеңін қысқаша былайша қарастыруға болады:

- Бастапқы кезең - қарым-қатынас орнату, клиентті эмоционалды қабылдау.

- Жағдаятты интеллектуалды басқару - хабарласушының пайда болған жағдайын құрылымдау, яғни өмірлік жол бойымен байланысты контекстте ашу.

- Дағдарыстық жағдаятты жеңу үшін іс-әрекетті жопарлау.

- Белсенді психологиялық қолдау [4].

Алайда телефондық қызметтің жұмыс істеу барысында біршама кедергілері бар екен. Телефон желісінде болатын бөгелулер мен шуларға байланысты қиындықтар тууы мүмкін; кеңес беруші вербальды емес ақпараттан шектеулі болады; хабарласушының кез келген уақытта телефон тұтқасын қоя салуы кеңес берушінің жұмысын күрделендіреді. Осының барлығы сенім телефон стансасының техникалық жабдықталуы мен сол жердегі қызметкерлердің біліктілігіне жоғарғы талаптар қоюына әкеп соқтырады.

Телефондық кеңес берушінің кәсіби әрекетінің мазмұнына тоқталсақ, келесідей сипатқа ие:

- Телефондық кеңес беру шеңберінде психотерапияның әдістерін қолдану;

- Қажетті қызмет бабындағы құжатты жүргізу;

- Кеңес беруші тобындағы жұмыстарға қатысу (тренингтер, біліктілікті жоғарлату курстары, супервизия);

- Ұйымнан тыс өткізілетін іс-шараларға барып тұру (конференция, семинарлар, мектептер, тренингтер) [2].

Тәжірибе көрсеткендей, сенім телефон қызметінің кеңес берушісі жас шамасы, жынысы, тұрғындардың топтық даму дәрежесі жағынан алуан түрлі мәселелермен жұмыс істейді. Хабарласушылар құрамы жағынан да әр түрлі. Ол қызметтің мамандандырылуы мен тұрғындардың мұндай көмектің бары жөнін дегі ақпараттандырылуына байланысты болуы керек. Мысалға, Алматы қаласының өзінде түрлі сенім телефондарының құрылуына байланысты хабарласушылар саны өте көп. Жылына 17 000 аса адамдар Қазақстан аумағында хабарласуда. Көбіне көп әйелдер қауымы - 20,8%-ды, жасөспірімдер 13-16 жастағы - 25%-ды, 12 жасқа дейінгі балалар - 12%-ды құрайды [4]. «Сенім телефонына» хабарласушы адамдардың мәселелік тақырыптары жас ерекшелігіне байланысты алуан түрлі екендігін айта кетуге болады.

Сенім телефонына хабарласушы абоненттердің мәселелерін келесідей 3 топқа бөліп топтас- тырсақ, олар:

I. Экзогенді мәселелер (адам - қоршаған орта);

- Қарама-қарсы жыныс өкілімен өзара қатынас;
- Сексуалдық мәселелер;
- Жүктілікке байланысты мәселелер;
- Отбасы мен өзімен қатарластармен қатынас мәселесі;
- Оқу, мамандық таңдау және жұмысқа байланысты мәселелер;

II. Эндогенді мәселелер (адам өз өзімен);

- Соматикалық денсаулық;
- Психикалық денсаулық;
- Психофизиологиялық даму;
- Жалпы даму;

III. Хабарласушының Сенім телефонын тікелей өз ниетіне қолдануы (өз қажетіне қолдану).

- Кеңес берушіге манипуляциялау мақсатында хабарласу;
- Анықтамалық қызмет ретінде қабылдау;
- Зеріосеннен хабарласу;
- Сенім телефонына қызығушылық туындау негізінде;
- Тұрақғы хабарласушылар.

Осыдан келе сенім телефонына хабарласушы адамдарды 2 топқа белуге болады:

- Хабарласушылардың үлкен бөлігі «проблемалық» қоңыраулар, яғни кикілжіндік жағдаяттан шығу үшін көмекке жүгінгендер болса;
- Хабарласушылардың азғантай бөлігі өзінің жеке мәселерін шешу үшін, ерігіп телефон соғатындар болып табылады.

Психотерапиялық көмектің әдісі ретіндегі телефондық кеңес беру қиын жағдайға, дағдарыстық жағдайға - ятқа тап болған адамға алғашқы көмек көрсету - негізгі міндеті болып есептелінеді. Бұл міндеттің оңтайлы шешілуі үшін телефондық кеңесте негізгі ережелер сақталуы тиіс:

- Ең алдымен хабарласушының эмоциялары сыртқа шығуы керек;
- Көп тыңдап, аз сөйлеуге ұмтылу керек. Яғни, бағдар абонентке бағытталуы тиіс;
- Өз пікірін клиентке таңбау керек. Түсінікті формада жеткізілуі шарт;
- Дайын ақыл-кеңес бермей, керісінше клиентпен шешімнің шығу жолын бірге іздестіру арқылы жұмыс істеу

[3].

Сенім телефон қызметінің үлкен бөлігін жасы ұлғайған, айтарлықтай өмірлік тәжірибесі бар әйелдер қауымы құрайды. Ер адамдар салыстырмалы түрде аздау. Бұл мамандықтың басты басымдылығы - физикалық кемшілігі бар адамдар жұмыс істей алатындығында. Жұмысқа басты қойылатын талап, әрине сөйлеу мәнерінде ақау, кемістіктің болмауы.

Телефондық кеңес беру жүйесіндегі жұмыста тез тіл табысушылық, ашықтық, жан ашу сияқты сезімдер дамиды. Сонымен қоса, телефондық кеңес беру жұмысы өте қызықты да алуан түрлі. Бұл жұмыстың өзіндік белгілі бір стресстік, адамды күйзелтетін эсері де бар. Себебі, көбіне көп психологтарға сексуалды агрессивті немесе психикалық ауытқушылығы бар абоненттер жиі хабарласып, мазасын алады. Жұмыскерлер үшін бұл мамандықтың негізгі түрткі болатын қозғаушы күші адамдармен жұмыс істеуге деген ықыластығы, оларға көмектесу деген мүмкіндігі, тікелей визуалды қатынастың жоқ болуы, көбілер үшін ыңғайлы жұмыс кестесі, тәжірибе жинауға жақсы мүмкіндіктің болуы. Көп жағдайда, егде жастағы адамдарға күнделікті өмірдегі жетіспейтін қарым-қатынастың орнын толтыру үшін керемет мүмкіндік деп ойлаймыз.

Осы аумақта мамандандырылатын психологтар үшін негізгі қиын мәселелердің бірі, жеке ақылы курстарды қоспағанда, телефондық кеңес беруді арнайы оқытылмайды. Сондықтан да, сенім телефон қызметкерлеріне жұмыс барысында өзінің негізгі базалық біліміне, клиникалық психология мен жалпы психотерапиядан алған білімдеріне сүйенуге мәжбүр. Сонымен қоса осы салаға арналған арнайы әдебиеттер тізімінің саны да өте аздығына қарамастан, бұл қызықты мамандықтың заманауи қоғамда тұлғалар арасындағы қатынастың қатты шектелуі кезінде, адамдардың өз өмір жолында пайда болған кедергілерді жеңу кезеңіндегі мәселерді айтуға, бөлісуге адам таба алмауын ескеріп бұл қызметтің үлкен мәнін айта кетуге болады. Сенім телефоны осындай жағдайлардан шығудың жақсы әдісі болып есептелінеді. Оның негізгі жұмыс істеу принципі: абонент пен кеңес беруші арасындағы анонимділігі, құпиялылығы; толеранттылығы және әңгімені басқара алушылығында. Сенім телефондары мемлекеттік ұйым еместігін ескерсек, олардың қаржыландырылуы көбінесе арнайы бөлінетін гранттар немесе белгілі бір ұйымның ұйғаруымен ұйымдасқан ақшалай қор негізінде жұмыс істейді. Сондықтан, тұрғындарға шұғыл психологиялық көмек-

ті көрсетуші «Сенім телефон» қызметі адамдарға сапалы, кәсіби, бетпе-бет жүргізілетін психологиялық көмектің тапшылық жағдайына орай өте өзекті екендігіне көз жеткізуге болады. Ол әрбір адамға жоғарғы кәсіби дәрежеде, лезде және қол жетімді психологиялық көмекті алуға мүмкіндік береді.

1 *Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. -М.: Смысл, 1999. -410 с.*

2 *Хачатурян С.Д. Психологические условия эффективности функционирования «Телефонов Доверия». Учебнометодическое пособие. Влади-мир, 2000.*

3 *Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1. - С. 22-26.*

4 *Романова Е.С. Работа психолога на телефоне доверия: Методическое пособие. - М.: МГУ, 2001. - 69 с.*

5 *Барчина Е., Ионов Ю. Профессия - телефонный консультант //Вестник РА ТЭПП. - №1. - 2000.*

Түйін

Бұл мақалада «Сенім телефонының» тұрғындарға көрсететін шұғыл психологиялық көмектің маңыздылығы мен телефон арқылы психологиялық кеңес берудің ерекшелігі қарастырылған.

Резюме

В статье рассматриваются значимость «Телефона доверия» как неотложной психологической помощи населению и особенности психологического консультирования по телефону.

Summary

In the article meaningfulness of "Telephone of trust" is examined as to the first psychological aid to the population and feature of the psychological advising by phone.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

*Г.О. Абдуллаева - к.п.н., доцент кафедры психологии образования и социальных коммуникаций
КазНПУ имени Абая*

Кто такой здоровый человек? Можно представить себе здоровое тело, а вот психологическое здоровье представить сложно.

Психологическое здоровье относится к личности и представляет собой совокупность психических свойств человека, которые постоянно развиваются. Эти свойства помогают личности найти свой путь, который позволит ей выполнить некую жизненную цель, а также приводят в гармонию потребности отдельно взятой личности и общества в целом. Здесь нужно отметить, что проблемы психологического характера поддаются коррекции гораздо легче, чем сутубо психические.

Психологическое здоровье - оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности. Психологическое здоровье - это не только душевное, но еще и личностное здоровье. Это состояние, когда душевное здоровье сочетается с личностным, у человека все светло и классно и при этом он в состоянии личностного роста и готовности к такому росту. Психологически здоровый человек разумен, открыт к сотрудничеству, защищен от ударов жизни и вооружен необходимым инструментарием, чтобы справляться с жизненными вызовами.

Основные критерии психологического здоровья: адекватное восприятие окружающей среды, осознанное совершение поступков, активность, работоспособность, целеустремленность, способность устанавливать близкие контакты, полноценная семейная жизнь, чувство привязанности и ответственности по отношению к близким людям, способность составлять и осуществлять свой жизненный план, ориентация на саморазвитие, целостность личности. Психологически здоровый человек разумен, открыт к сотрудничеству, защищен от ударов жизни и вооружен необходимым инструментарием, чтобы справляться с жизненными вызовами.

Целью деятельности психолога (работающего в учреждениях образования) является содействие сохранению психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Эта работа осуществляется в ходе психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса и включает в себя психологическую диагностику, развивающую деятельность, просветительско-профилактическую работу, консультирование.

Система работы психологической службы состоит из следующих этапов.

- Комплексная диагностика определения уровня готовности будущих первоклассников к обучению в школе

С момента поступления в школу успешность ребенка в обучении зависит не только от генетических 88 _____

данных, но и от предшествующих обучению взаимоотношений ребенка с родителями, от сформированности базовых компонентов обучения и развития. Поступающие в школу дети имеют различный уровень подготовки, что снижает результативность труда учителя. Поэтому на этом этапе необходимо осуществлять профилактическую работу.

Основное внимание - повышению психолого-педагогической компетентности родителей в плане формирования необходимых ребенку в период поступления в школу базовых компонентов развития: общей осведомленности, внимания, памяти, мышления, познавательной активности.

• Диагностическая работа проводится по нескольким направлениям, которые следует перечислить отдельно. Это:

- диагностика познавательной сферы учащихся, (выявление фонового уровня умственного развития и сформированностиTM предпосылок к участию в учебной деятельности.);
- диагностика мотивационной сферы учащихся;
- диагностика эмоционально-волевой и личностной сферы (уровень тревожности, активности).

Особенности эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка в достаточно высокой степени влияют на уровень адаптации и процесс обучения ребенка в школе. Высокая тревожность в целом является характеристикой психологического неблагополучия личности. Как правило, большое число неврозов у детей бывает в классах, где доминирует авторитарный стиль воспитания. По данным современных исследований более 16% школьников имеют высокий уровень тревожности.

• Развивающая деятельность, ориентированная на создание социально-психологических условий развития школьников, а психокоррекционная - на проработку в процессе такого развития конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия. Выбор конкретной формы работы определяется результатами проведенных исследований.

- Психокоррекционная работа (либо в малых группах, либо индивидуально)

По профилактике употребления табака в начальных классах реализуется программа «Тропинкой здоровья». Представляет она собой новую область педагогической деятельности, в которой тесно переплелись современная педагогика, практическая психология и идеи медицинской профилактики, и предполагает сочетание овладения детьми знаний с формированием у них здоровых установок и навыков ответственного поведения. Данное обучение направлено на развитие личности ребенка. Общая целевая направленность на гармоничное развитие ребенка конкретизируется в таких задачах обучения, как формирование положительного образа «Я» ребенка, способности к саморегуляции, навыков принятия ответственных решений и эффективного общения, сопротивления наркогенному давлению со стороны рекламных кампаний СМИ и сверстников.

- Контроль над адаптацией учащихся пятых классов.
- Психологический мониторинг. Для отслеживания динамики в основной школе, по результатам составляется психолого-педагогический портрет учащегося

Что касается работы по сохранению психологического здоровья подростков, то здесь проводятся тренинги на снятие агрессивности, неуверенного поведения. Для самых трудных подростков с деликвентным поведением разрабатываются индивидуальные программы. Данные программы реализуются совместно с учителями предметниками, классными руководителями. Используются компьютерные игры на развитие внимания, воображения, мышления. Довольно эффективный психопрофилактический и развивающий эффект имеют психологические игры.

Психологическая игра - это игровое действие, развивающее способность к самоконтролю в социальной ситуации, критичность к себе и другим, способность анализировать свои действия, сплачивает детский коллектив, создаёт положительный эмоциональный настрой, тем самым предупреждает возникновение проблем, связанных с личностным развитием школьников. Игра является средством всестороннего развития воспитанника.

Необходимо ввести специальный курс «Самосовершенствование личности», в 8-11 классах, коллектив сверстников может стать условием развития личности каждого, входящего в него. Ребенку необходимо дать шанс, возможность осуществления самого себя, дать почувствовать, что у него все хорошо и в него верят. Опора на субъективно-успешную (интересную, привлекательную, любопытную) для ребенка область знания или деятельности оказывает прогрессивное влияние на становление его личности, позволяет развиваться его интересам, уверенности в своих силах, способностям. Здесь ребята овладевают методами саморегуляции, развивают способности видеть перспективу своей будущей жизни, способности самому определить цели своей жизни, соотношение ближней и дальней перспективы. Занятия проходят в форме тренинга, психологических игр, сюжетно-ролевых игр, групповых мини дискуссий. В завершении каждого учебного года учащиеся должны составить программу личностного роста.

Приоритетным направлением является профориентация учащихся 9-11 классов.

Фактор, который в общественном мнении традиционно связывают с неблагоприятными последствиями для здоровья учащихся старших классов, - экзаменационный стресс при сдаче ЕНТ.

Особо пристрастное внимание к этому вопросу связано с введением ЕНТ. Если посмотреть на эту проблему более широко, то любой вызов ученика к доске, контрольная работа, тестирование - уже маленький экзаменационный стресс. И хотя контроль знаний - очень ответственная процедура, вред здоровью ученика может нанести не любой ответ на уроке и не любой экзамен, а лишь такая процедура проверки знаний, при которой не соблюдаются необходимые психолого-педагогические и этические нормы и требования, не обеспечена атмосфера справедливости и доброжелательности, не приняты во внимание индивидуальные особенности отвечающего (экзаменуемого). Но встречающиеся плохие экзаменаторы - это не повод отменять саму процедуру экзамена, так же как существование плохих, низкоквалифицированных учителей - не повод закрывать все школы.

В связи с этим вытекает одно из направлений работы «Психологическое сопровождение учащихся во время ЕНТ. Основной целью данного направления является снижение стрессоопасных состояний; совершенствование здоровьесберегающих технологий в период подготовки и прохождения итоговой аттестации учащихся; оказание действенной помощи участникам учебно-воспитательного процесса при подготовке к экзаменам. В ходе работы проводится психодиагностическое обследование школьной тревожности или стрессового состояния. В конце каждого занятия учащимся предлагаются практические рекомендации (в письменной и устной форме) и тренировочные упражнения для снятия нервного и эмоционального напряжения в экзаменационный период. При проведении занятий используются методические материалы периодических изданий для психологов, рекомендации по развитию видов памяти, внимания, мышления, тренировочные упражнения, упражнения на релаксацию, практические задания по снятию нервного напряжения. Благодаря приобретенным навыкам саморегуляции и выработки поведенческой стратегии в экзаменационный период, школьник приобретает технологии по сохранению собственной здоровьесберегающей среды в сложных жизненных ситуациях.

Родительские собрания... Их тематика многогранна и безгранична. Все они направлены на пропаганду здорового образа жизни. Оказание помощи детям и предупреждение жестокого обращения с ними проводится в семейном контексте и, прежде всего, в форме бесед и коррекционных занятий с родителями для преодоления трудностей семейного воспитания, изменения установок по отношению к ребенку, чтобы они не чувствовали своего бессилия и одиночества.

В жизни родителей бывают периоды, когда они ощущают бессилие, находятся в состоянии кризиса или эмоционального напряжения. В такие моменты их гнев на детей нередко выражается в крике или наказаниях. Конечно, ничего хорошего в этом нет, но нет также и основания для вывода, что они не могут быть хорошими родителями. Если они отдадут себе отчет в совершаемых действиях, у них есть шанс изменить свое поведение. Еёредко родителям бывает стыдно за свои слова и действия. Очень важно поднимать темы суицида, указывать причины, приводящие к формированию суицидального поведения. Родители и учителя должны обладать основной информацией по этой проблеме и иметь представление о наиболее эффективных путях профилактики суицидального поведения.

Учителя очень хорошо знают и чувствуют своих учеников. Большинство педагогов обладает развитой профессиональной наблюдательностью «педагогической зоркостью», которая позволяет заметить и учесть малейшие нюансы настроения и поведения школьника. Сохранить психическое и психологическое здоровье у ребёнка можно лишь в том случае, если есть благоприятный психологический климат в педколлективе и, если каждый педагог понимает свои проблемы и стремится найти и устранить их причины.

Всё выше изложенное, по нашему мнению, является эффективными формами по сохранению психологического здоровья участников образовательного процесса.

Таким образом, мы считаем, что деятельность психолога по сохранению здоровья участников педагогического процесса должна быть ориентирована на совместную деятельность учителей, родителей и учащихся. В процессе совместной деятельности формируются «здоровые» мотивы и стремления, приобретаются знания о важных категориях психологического здоровья и благополучия и развиваются необходимые умения, направленные на развитие собственной личности и сохранение психологического здоровья.

Итак, грамотная профессиональная деятельность психолога способствует:

- активной позиции в профессиональной жизни (перестать чувствовать себя жертвой обстоятельств), а именно реализации себя как активной личности в активной профессиональной среде;
- готовности к постоянному самоизменению, лабильности установок, которую наблюдают у многих долгожителей;

- укреплению в своей личности тех ее качеств, которые особенно необходимы и востребованы в современном обществе (готовность к включению в новые проекты, укрепление у себя ресурса «успеха» и уверенности в своих силах);
- созданию оптимистической профессиональной перспективы, усилению авторства своей жизни даже в сложных обстоятельствах;
- поддержанию у себя позитивной Я-концепции себя как профессионала, акцент на своих достижениях, усиление своих положительных качеств;
- внутренней личностной ответственности за свое психическое и физическое здоровье;
- способности жить в ладу с самим собой, внутренняя гармония, принятие реальных факторов своей профессиональной жизни;
- умения понять себя как индивидуальность, самобытность, действие не вопреки своей индивидуальности, а в союзе с ней [1,2].

1 *Психофизический потенциал и реальный уровень здоровья педагогов. С.М. Косенок, В.М. Карлышев, А.П. Исеев, С.А. Кабанов. Педагогика. -1998. —№4. - С. 118-119.*

2 *Семенова Е.М. Психологическое здоровье ребенка и педагога: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. Е.М. Семенова, Е.Л. Чеснокова; под ред. проф. Е.А. Панько. - Мозырь: Белый ветер, 2010. - 174с.*

Түйін

Бұл мақалада педагогикалық үдеріс қатысушыларының психологиялық денсаулығын сақтау мақсатында колда- натын психолог маманның әрекетіндегі негізгі аспектілері қарастырылады. Психологтың іс-әрекеті мұғалімдер, ата- аналар мен оқушылар арасындағы ортақ әрекетке бағытталу тиімділігі ерекше белгіленген. Ортақ әрекет кезінде «сау» мотив мен ұмтылыс қалыптасады, психологиялық денсаулықтың маңызды категориялары туралы білім пайда болады және психологиялық денсаулықты сақтау мен тұлғаның өзіндік дамуына бағытталған қажетті дағдылар дамиды.

Резюме

В статье рассматриваются ключевые аспекты деятельности психолога по сохранению психологического здоровья участников педагогического процесса. Отмечается, что деятельность психолога должна быть ориентирована на совместную деятельность учителей, родителей и учащихся. В процессе совместной деятельности формируются «здоровые» мотивы и стремления, приобретаются знания о важных категориях психологического здоровья и благополучия и развиваются необходимые умения, направленные на развитие собственной личности и сохранение психологического здоровья.

Summary

In article important aspects of activity of the psychologist on preservation of psychological health of participants of pedagogical process are considered. It is noted that activity of the psychologist has to be focused on joint activity of teachers, parents and pupils. In the course of joint activity "healthy" motives and aspirations are formed, knowledge of important categories of psychological health and wellbeing is acquired and the necessary abilities aimed at the development of own personality and preservation of psychological health develop.

ЖАЛҒЫЗБАСТЫ АДАМДАРДЫҢ ГЕНДРЛІК МӘСЕЛЕСІНДЕГІ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕНІЦ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ж.Т. Джаксынқасева — *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Педагогика және психология институтының жалпы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, магистр*

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тужырымдамасында: орта білім беру міндеттерінің бірі - азаматтыққа, адамгершілікке, адамның құқықтары мен бостандықтарына құрметпен қарауға, елжандылыққа, өз Отанын сүйуге тәрбиелеу [1] деп көрсетіледі.

Ендеше білім беру саласының басты міндеті - өскелең ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеу екені айқын.

Өсіп келе жатқан жас ұрпақтың адамгершілікке тәрбиелеуді ең алдымен отбасы мен бастауыш сынып- тардағы білім мен тәрбиеге байланысты болса, екіншіден балаға жақын ұлттық көркем шығарманы оқу арқылы қалыптасады. Яғни, адамгершілікке тәрбиелеуді бастауыш сыныптан бастап жүзеге асырудың маңызы зор. Оның себебі, бастауыш сатыдағы кезең - бала дамуының ұйытқысы, іргетасы болып, оқу әрекеті қалыптасуының өте қолайлы кезеңі.

Адамгершілікке тәрбиелеу мәселесін көптеген философ, психолог, педагог ғалымдар арқырынан зерттеп, негіздегені айқындалды.

Жалғыздық сезіміндегі тәрбелік күй адамзат баласына, сонау антика заманынан белгілі. Платон және -----

Аристотель жалғыздық сезімін зұлымдық ретінде анықтады, одан шығу жолдарын достық және махаббат сезіміне ләзаттанудан көрді. Философиялық-педагогикалық ойлар тарихында жалғыздық мәселесінің ұғынылуы мен түсіндірілуі сан алуан: оның бастауы Ежелгі Шығыста оған деген құрметпен және Ежелгі Грек еліндегі оны қабылдамауға дейін, адамның өзін тануы үшін жалғыздық сезімінің керектігін ұғыну- дан бастап, оның даму шығармашылығы, оны адамзат қасіреті ретінде ұғышуына дейін.

Ф.Ницше, одан кейін Э.Фромм және И.Канттың «адамгершілік нормалардың құлауынан жалғыздық сезімі пайда болуы мүмкін» деген ойын жалғастырды. Э.Фромм жалғыздықтың себебі деп - санасыз қажеттіліктердің шынын айтады [2].

Адамға тән жалғыздыққа қарсы туру, XX ғасырда Батыс елінде пайда болған, бұл мәселе көптеген гуманист ғалымдардың ең маңызды тақырыбына айналды. Жалғыздық сезіміне жиі көңіл бөлгендер экзистенциалистер: Н.А. Бердяев, М.Бубер, А.Камю, Ж.-П. Сартр, М.Хайдеггер, К.Ясперс [3]. Тұлғаның жалғыздығы антропологиялық универсумның, адамның іштей шеттетілуі - кез - келген индивидуалды турмыстың негізі, жабық принципке сәйкес, оның жүзеге асырылуы ретінде қарастырылады, Сондықтан, адам жалғыздықты басқа адамдармен қарым-қатынас кезінде эмоционалды кері байланыс таба алмаған- дықтан тандайды.

Жалғыздық мәселесі адамдарды көптеген жылдардан бері әлі күнге дейін қобалжытады. Жалғыздық сезімінің көрінуінің көптеген тәсілдері бар. Олардың қандай формасына ие болуына тәуелсіз, адам жалғыздықтан жапа шегуші ретінде, өз-өзімен жеке қалады.

Жүздеген жылдар бойын жалғыздық мәселесімен, оның зерттеуімен философтар, діндарлар, ғалымдар және жазушылар айналысты (және осы күнге дейін айналысып келеді). Психологияның жеке, дара ғылым ретінде тіршілік ету уақытының аздығына қарамастан, оның әрбір бағыттарында жалғыздық сезіміне байланысты концепциялар, теориялар және зерттеулер табуға болады.

Адамның субъективті жалғыздығының көрінуі мен оның алыш келетін салдары ерекше зұлымды және мәнді болып келеді. Табиғатын және мұндай күйдің мәнін, спецификаларын және оны бастан кешіру сипаты мен адам өмірінде көрінуін талдау керектігі айқын.

Халықтың төл ерекшеліктерін, терең меңгеріп, оларды жас ұрпақ тәрбиесінде алатын ролін айқындап алуымыз керек. Ертеңгі болашағымыз - өскелең ұрпаққа сол тұрғыда білім мен тәрбие беруіміз қажет-ақ.

Енді осы ұлттық ерекшеліктердің бала тәрбиесіне тигізер пайдасына бұл жерде баланы адамгершілікке тәрбиелеу де керек. Қажет әдіс-тәсілдердің тиімді пайдалануы ғана бізге қажетті нәтижеге қол жеткізбек.

К.Д. Ушинский айтқандай «Тәрбие дәрменсіз болмауы үшін ол халықтық болуы тиіс» - дейді, яғни әрбір ұлттың өзіндік дәстүрін, салтын сақтап, сол рухани рухта тәрбиелеуге баса назар аудару қажеттігін ескерткен. Сондықтан да біз жас ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеуде халқымыздың салт-дәстүрін, ерлік үлгілерімен сабақтастыра жүргізуді орынды деп санаймыз [4].

Бүгінгі кезеңде егемен елімізде тәрбие жұмысын қазіргі заман талабына сай ойдағыдай ұйымдастыру және демократияландыру мәселесі жалпы ұлттық, бүкіл халықтық, мемлекеттік деңгейде жұмыла көтеру- ді қажет ететін аса маңызды мәселе болып саналатыны белгілі жайт.

Адамның келешегіне оның тегінен дарыған қасиеттердің ерекше рөл атқаратыны мәлім. Демек, адами қасиеттер - адам бойына туа бітетін сезім. Бірақ, оның даму - дамымауы тәрбиеге тікелей байланысты. Кез келген оқулықта үш түрлі міндет қойылады. Ол білім беру, дамыту, тәрбиелеу. Тәрбиелеу ерекше маңызды міндет.

Адамды адамгершілік ерекшеліктері жағынан қалыптастыру оның өмірге алғашқы күннен басталады . Балаларда адамгершілік элементтерінің негізі олардың мектеп жасына дейінгі кездерінен бастап-ақ қаланады: Адамгершіліктің бастапқы сезімдері мен түсініктері қалыптасып, адамгершілік мінез-құлық- тың қарапайым дағдылары пайда болады. Адамгершілікке тәрбиелеудің ерекшеліктерінде жағымды адамгершілік тәжірибелерінің шешуші маңызы зор. Адамгершілікке тәрбиелеу қасиеттерінің дамуын анықтайтын тәрбиенің өзегі гуманистік қарым-қатынасы мен өзара қатынастарын қалыптастыру болып табылады. Тәрбие жұмысының мазмұны, әдісі және формаларына, соған сәйкес мақсаттарға қарамастан эрқашан адамгершілік қатынастарды ұйымдастыру міндеті тұруы тиіс. Балалардың өздері құрған құрбы- ларының шағын топтарындағы өзара араласуы мен бірлескен әрекеттерінің адамгершілік жөніндегі тәжірибелерді жинақтауға ерекше маңызы бар. Адамгершілікке тәрбиелеудің ерекшеліктері тәжірибесін жинақтай отырып, баланың қателесуі де, дұрыс істемеуі де мүмкін. Қателігі мен қылығының адамгерші- лікке жатпайтынына күйзелуі, оны мойындауына үлкендер жағы көмектесуі тиіс, әрине, оның мінез- құлқын түзетуге ғана емес, қандайда бір әрекетті тудыруға бағытталған себептерге ықпал жасауға да көмектесуі тиіс.

Білім мен тәрбие беру саласында күрделі өзгерістердің нәтижесінде осыған дейінгі пайдаланып келген оқулықтар мазмұны қайта қаралып, жаңаша тұрғыша толықғырышып және жазылу үстінде.

Қазіргі оқу бағдарламаларын, оқулықтарды, оқу-әдістемелік кешендерді зерделеп шықсақ, халықтық педагогиканы негізге ала отырып, адамгершілікке тәрбиелеу жағына баса назар аударылып отырғанын аңғартамыз.

Қазіргі таңда мектепте білім беруге арналған пәндерді кірістіре оқыту арқылы білім беріп, оқушылардың жеке бас дербестігін дамыту, адамгершілікке тәрбиелеу мәселесін шешу мақсатын қойып отырып, оқушы бойында қалыптасуға тиісті мына ізгіліктерге көңіл аударылуда:

- туған тіліне сүйіспеншілік - туған тілін білу, өз ана тілінде оқу мен сөйлей алу және жаза білу; ана тіліндегі шығармаларды еркін оқи білу - оқырмандық қабілет қалыптастыру аясы;
- туған жерге сүйіспеншілік - туған өлке табиғатын сүйу, туған жерінің орман - көлі, тау-тасы, аң- құстарына қамқорлық жасау, оны аялау мен қорғау, күтіп баптау;
- туған елге сүйіспеншілік - өз ұлтын сүйу, Отанын сүйу, өз ұлтының әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін қастерлеу, ұлт мәдениетінің өркендеуіне, ел экономикасының гүлденуіне үлес қосу - азаматтық аясы;
- отбасына сүйіспеншілік, ата-анасын, туыс-бауырын сыйлап, құрметтеу, қамқорлық жасау, сыйластық қатынас орната білу - кісілік қасиет қалыптастыру аясы;
- Қазақстанда мекен еткен халықтарға деген құрмет сезімін қалыптастыру - ұлт өкілдеріне, түсініктікпен қарап, сыйластық қатынас орната білу, өзге ұлттардың салт-дәстүрін сыйлау, халықтар мәдениетінен, әлемдік мәдениеттен үлгі алу - қатынас мәдениетінің аясы [5].

Осы тектес құндылықтарды қалыптастыру барысында олардың ұлттық рухы, еліне, жеріне деген сүйіспеншілік сезімі, тұлғалық қалыптасу қуаты арта түседі.

Осы орайда біз зерттеу жұмысымызда жалғызбастыларды адамгершілікке тәрбиелеуде мынай бес бағытты ұсынамыз: болашақ азаматтың бойында сана-сезім орнықтыру үшін ең алдымен, өз тарихымызды - Қазақстан халықтарының тарихын білуіміз керек, екінші тілімізді - туған халқымыздың тілін білмек шарт. Үшіншіден, атадан-балаға, баладан немереге, немереден ұрпаққа жалғасып келе жатқан салт-дәстүр- рәсімді, әдет-ғұрпымызды білген жөн. Ол да - тарих, зерделей білсек, ол да бізді патриотизмге тәрбиелейді. Төртіншіден, өткен тарихымыздың жақсылықтары мен игі тағылымдарын сақтау, ерлік дәстүрін үлгі тұту. Бесіншіден, Абай ағамыз айтқандай, ұлттық қадыр-қасиетімізді арттыру, оқушылардың ұлттық мақнасын сезімін ояту.

1 *Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы // Егемен Қазақстан, Алматы, 2004.*

2 *Фромм Э. Человек одинок//Иностранная литература. 1996. - №1.*

3 *Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм // Сумерки богов. - М., 1992.*

4 *Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. - М., 1989, - 528 с.*

5 *Абайдың дүниетанымы мен философиясы. - Алматы, 1995, -120 б.*

Түйін

Мақалада жалғыз басты адамдардың адамгершілікке тәрбиелеудің гендрлік ерекшеліктері қарастырылған. Адам жалғыздықты басқа адамдармен қарым-қатынас кезінде эмоционалды кері байланыс таба алмағандықтан таңқайды.

Резюме

В статье рассматриваются гендрные отличия особенности нравственной воспитания чувствовать одиночество. Чувство одиночества эта психологический феномен, который подразумевает в себе субъективные преимущество адекватности не чувствующие ответственности и принятие и согласие со стороны других людей.

Summary

The lonely feelings are considered by the humans psychological and his coincident ability to other people. The contrasts of influence of solitude on human's life is seen in following. From one side it has destructive feature and from another side is an important moment in understanding and estimating of oneself. In the article content of education is not to feel the loneliness of the youth of today leaning upon the proceedings of the youth of today leaning upon the proceedings of the thinker.

МАЗАСЫЗДАНУДЫҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ ЖӘНЕ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ОНЫҢ КӨРШУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Л. А. Лимашева - *Жалпы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, психология ҒЫЛЫМЫНЫҢ МЫСЫШЫ*

Эмоциялар балалар өмірінде маңызды роль атқарды: шынайылықты қабылдауға және оған көңіл белуге көмектеседі. Баланың мінез-кұлқынан көріне отырып, олар үлкендерге балаға не ұнайды, бала ашуланып тұр ма, әлде ренжіп тұрғаны туралы хабар береді. Әсіресе, ол бала вербальды қатынасты игермеген уақытқа, яғни, бөбектік шақта өте маңызды. Баланың өсуіне байланысты, оның да эмоционалды дүниені кеңейіп, түрлене түседі.

Балалық сезімдерден (қорқыныш, қуаныш т.б.), бала күрделі сезімдер гаммасына ауысады: қуанады және ашуланады, таңырқайды және масаттанады, қызғанады және қайғырады.

Эмоциялар сыртқы көрнісі де өзгеріске ұшырайды. Бала ендігі жерде қорыққанынан немесе қарны ашқандықтан жылайтын нәресте емес.

Бала мектеп жасына дейінгі шақта - дауыс ырғағы, қимыл-қозғапыс, күлкі, ым, көзқарас көмегімен ішкі әлемнің нәзік бояулары түріндегі қоғамда қалыптасқан сезімдер тілін меңгереді.

Екіншіден, бала ендігі жерде қатты және өткір сезімдер көрнісін сыртқа шығармай ұстай білу қабілеті - не ие болады. Екі жастағы балаға қарағанда, бес жасар бала қорыққаны мен көз жасын көрсетпей, ұстай алады. Ол тек қана өз сезімдерін мәнді дәрежеде басқарып қоймай және мәдени формата айналдырып қана қоймай, сонымен қатар, айналасындағыларға өз уайымын білдіріп әрі оларға әсер ете отырып, сезімдерін саналы түрде жүзеге асыруға үйренеді /1/.

Алайда, мектеп жасына дейінгі балалар әлі де болса, өзіншіл және импульсивті болып қалады. Олар басынан кешіріп отырған эмоциялардың барлығын олардың мінез-кұлқынан, бетінен, ым-ишарасынан, дене тұрғысынан оңай оқып алуға болады.

Практик психолог үшін, баланың мінез-кұлқы, сезімдерін көрсетуі - кішкентай адамның ішкі дүниесін түсінуге көмектесетін, оның психикалық күйін, сәттілігін, мүмкін келешегі бар дамуды білдіретін маңызды көрсеткіші болып табылады. Баланың эмоционалды дәрежесі туралы информация - психологқа эмоционалды фонды береді. Эмоционалды фон жағымды немесе жағымсыз болып келуі мүмкін. Баланың жағымсыз эмоционалды фоны - ұмытшақтығынан, көңілінің түсінілігінен, басыңқылығынан көрінеді. Бала мүлдем күлмейді немесе жалбақтап күле береді, басы мен иығы түсіңкі, бет әлпеті мұнды немес енжар. Осындай жағдайда қарым-қатынас пен байланыстар орнатуда проблемалар туындайды. Бала жиі жылайды, тез ренжігіш, кейде тіпті себепсіз ренжиді. Көп уақытын жалғыз өткізеді, әрі еш нәрсеге деген қызығушылық танытпайды. Тексеру үстінде мұндай балалар басыңқы, ынта-ықыласы жоқ, байланысқа киналып түседі /2/.

Бала бойындағы осындай эмоционалды күйдің болуының бір себебі - мазасызданудың жоғары деңгейі - де көрінуі болып келуі мүмкін.

"Мазасыздану" терминінің астарынан, психологтар - адамның үрейді қайғыруға бейімділігі дегі, яғни, белгісіз қауіп-қатер ситуациясында пайда болатын және жағдайдың жағымсыз бағытта дамуын күтуде пайда болатын эмоционалды күй деп түсінеді /3/.

Мазасыз адамдар себепсіз үрейді үнемі сезініп өмір сүреді. Олар өздеріне: "Мүмкін бір нәрсе болып қалса?" деген сұрақғы жиі қояды. Жоғары мазасыздану күйі қандай да болмасын іс-әрекеттің, әсіресе, өте маңызды іс-әрекеттің тәртібін бұзады, ал ол өз кезегінде өзін-өзі төмен бағалауына және өзіне сенімінің жойылуына әкеледі (Мен еш нәрсе жасай алмадым той). Соған байланысты, осы эмоционалды күй - жеке қарама-қайшылықтардың тереңдей түсуіне жағдай жасай отырып, неврозды дамыту механизмі ретінде шығуы мүмкін (мысалы, жоғары талап ету дәрежесі мен өзін төмен бағалауының арасында).

Үлкендерге тән әрекеттердің барлығын, балаларға да жатқызуға болады. Әдетте бұлар, өзін-өзі бағалауы төмен, өзіне сенімсіз балалар. Олардың үнемі сәтсіздіктің алдында қорқыныш сезінуі, ынтасын көп білдірмеуге алып келеді. Басқалардың айтқанын тындай отырып, олар өздеріне айналасындағылардың назарын аудармауға тырысады, өздерін үйде, мектеп пен балабақшада да үлгілі ұстайды, ата-анасы мен тәрбиешілердің айтқанын дәлме-дәл атқаруға тырысады, тәртіп бұзбайды, өзі ойнап болған соң арғынан ойыншықтарын жинап жүреді. Осындай балаларды - тіл алғыш және сыпайы, тәрбиелі балаларға жатқызады. Алайда, олардың үлгілі, ұқыпты және тәртіпті болуы - "қорғану сипатына" ие, яғни олар сәтсіздік - тен қашу үшін барлығын да жасайды.

Мазасызданудың этиологиясы қандай болып келеді?

Мазасызданудың алғышарты жоғары сезімталдық болып келетіні барлығымызға да белгілі. Алайда, сезімталдығы жоғары балалардың барлығы бірдей мазасыз болып келмейді. Көбі ата-ананың баламен қарым-қатынас жасауына байланысты болады. Кей кездері ата-анасының балаға жасаған қарым-қатынасы мазасыз жеке тұлғаның дамуына жағдай жасайды.

Мысалы, "гиперпротекция" (шамадан тыс қамқорлық көрсету, ұсақ-түйек әрекеттердің өзін бақылап отыру, шамадан тыс шектеулер мен тыйым салу, үнемі түрткілеп отыру) түрі бойынша тәрбиені басшылыққа алған ата-аналар мазасыз баланы тәрбиелейтіндігі мүмкін. Осындай жағдайдағы ата-анасының балаға деген қарым-қатынасы авторитарлы сипатқа ие, бала өзіне деген, өзінің күшіне деген сенімділігін жояды, жағымсыз бағаланудан үнемі қорқады, бір жұмыс орындап жатып, соны басқаша жасап жатқан-дай аландай бастайды, яғни қалыптасудың стабилді жеке құрылымына дейін өсуі мүмкін /4/.

Жоғары қамқорлық типіндегі тәрбиелеу - симбиотикалық қарым-қатынаспен, яғни баланың ата-анасының біреуімен, әсіресе, анасымен өте тығыз қарым-қатынаста болуымен де үйлесуі мүмкін. Осы жағдайда баланың ата-анасымен қарым-қатынасы авторитарлы сияқты, демократиялық сипатқа да ие болады. Баламен осындай қарым-қатынасты орнатуға мазасыз, өзіне сенімсіз, кінәшіл ата-аналар бейім келеді. Баласымен тығыз эмоционалды байланысты орнатып алып, ата-ана өздерінің қорқыныштарын баласы мен қызына жүктырып, мазасыздану күйінің қалыптасуына жағдай жасайды. Мәселен, балалар мен ата-ана, әсіресе, анасының қорқыныштарының санының арасында тәуелділік болады. Көп жағдайда, балалардың бойын меңгерген қорқыныштар, анасына тән немесе бала кезінде басынан өткізген болып келеді, Мазасыздану күйіндегі ана, өзінің үрейлерін еске түсіретін жағдайлардан бапасының психикасын еріксіз сақтауға тырысады. Сонымен бірге, алаңдау каналы ретінде мазасыздану, қауіптену және қауіпті сезінуден тұратын анасының баласына деген қамқорлығы жүреді /5/.

Балада мазасыздану күйінің күшеюіне, ата-ана мен тәрбиешілердің жоғары талап қоюы да әсер етеді, себебі, ол үшін үнемі сәтсіздік ситуациясын шақырады. Өзінің шынайы мүмкіндіктерінің арасындағы айырмашылықтарға және өзінен үлкендер күтетін жоғары жетістік деңгейіне ұрына отырып, бала мазасыздануға жеңіл өсіп кететін, аландаушылықты сезінеді.

Мазасызданудың қалыптасуына жағдай жасайтын тағы бір фактор - "кінә сезімін" тудыратын, жиі айғылатын сөгістер ("Сен өзінді сондай жаман ұстадың, енді мамаңның басы ауырып қалды", "Сенің мінезіңнің кесірінен біз мамаң екеуіміз жиі ұрысамыз"). Осындай жағдайда бала ата-анасының алдында кінәлі болудан қорқады. Балаларда қорқыныш сезімінің тууы көбінесе, көп сақтандыра беру, қауіптену мен мазасыздануы бар сезімді көрсетудегі ұстамдылығы да себеп болады. Ата-анасының шамадан тыс қатал болуы да, қорқыныштың пайда болуына әкеп тірейді. Алайда, бұл баламен жынысы бірдей қарым-қатынас әсерінде болады, мысалы, қызына анасы, ұлына әкесі не нәрседен көбірек тыйым салса, балада соғұрлым қорқыныштың көріну мүмкіндігі басым болады. Ата-анасы көп жағдайда, ойланбай тұрып "Сені бөтен аға қапқа салып алып кетеді" немесе "мен сенен кетіп қаламын" деген жүзеге аспайтын бай-байламымен, баланың бойына қорқыныш сезімін ұялатады. Айтылған факторлардан бөлек, қорқыныштар қауіп төндіретін немесе операция, ауру, жағымсыз жағдай сияқты, өмірге тікелей қатер бейнелейтін барлық ситуациялармен кездескенде, эмоционалды есте, терең үрейдің негізінде туады /6/.

Егер балада мазасыздану күшей түссе, мазасызданудың міндетті жолдасы болып саналатын қорқыныш туады да, жүйке-жүйелік (невротикалық) белгілер дамуы мүмкін. Мінездің белгісі ретінде орын алған, өзіне деген сенімсіздігі, өзіне деген күші мен мүмкіндігіне бағытталған өзін-өзі құрту орын алады. Мазасыздану мінездің белгісі ретінде - қауіп пен қатерге лық толы болып көрінетін өмірге деген пессимистік құрылым. Өзіне деген сенімсіздік мазасыздану мен тартыншақтықты тудырады, ал олар өз кезегінде соған сәйкес келетін мінезді қалыптастырады. Сондықтан да, өзіне сенімсіз, күдік пен жалтақтауға бейім, мазасыз бала-тартыншақ, дербестігі жоқ, жиі инфантильді және жоғары иланғыштыққа ие болып келеді.

Мазасыз адам шүбәланғыш болып келеді, ал ол басқаларға деген сенімсіздікті тудырады. Ондай бала басқалардан қорқады, қауіп күтеді. Ол ойынның тапсырмасын, істі орындай алмайды. Бұл басқаларға бағытталған агрессия түріндегі психологиялық қорғаныс реакциясының құрылуына әкеледі. Мазасыз балалардың көбінің тандайтын тәсілі жай ғана мынадай ой қорытындысына негізделген: "Ешнәрседен қорықпау үшін, менен қорқатындай істеуім керек". Агрессия маскасы "мазасыздану күйін" басқалардан ғана емес баланың өзінен де мүлтіксіз жасырып тұрады. Бәрібір де, олардың жаны ішінде сол баяғы мазасыздану, абыржу және өзіне деген сенімінің жоқтығы, тіректің болмауы жатыр /7/.

Сонымен бірге, психологиялық қорғаныс тактикасы қауіп төндіретін адамдардан қашудан және олармен қарым-қатынасқа түсуден бас тартудан көрінеді. Мұндай бала жалғыз, бақалармен көп аралас-пайды, түйық мінезді және белсенділігі томен. Бала "қиял әлеміне кетіп" психологиялық қорғаныс реакциясын табуы да мүмкін. Қиял әлемінде бала шешімі күрделі конфликттерді шешеді, ал арманында

жүзеге асуы қиын қажеттіліктері қанағаттандырылады. Қиял - балаларға тән ең жақсы сапа. Қалыпты қиял оның шынайылықпен унемі байланыста болу сипатына ие. Бір жағынан, бала өмірінің шынайы жағдайлары, оның елестетіп қиялдауына турткі береді. Екінші жағынан, қиялдың өзі ақиқатқа әсер етеді де, бала армандарын өз бетімен өмір үстізде жүзеге асыруға ниет етеді. Яғни, қиял өмірді жалғастыра түседі. Мазасыз балалардың қиял әлемі - осы сапалардан айрылған. Арман, ниет өмірді жалғастырмайды, керісінше, өзін өмірге қарсы қояды. Баланың дамуы келешегімен, мүмкіндіктері және қабілеттерімен еш қатысы жоқ, мазасыз қиялдың мазмұнындағы ақиқаттан үзіліп қалу. Мұндай балалар өзінің жанына жақын, өздерін көрсететін нәрселер туралы армандамайды /8/.

Аландаушылық сезімін, бір нәрсені қате жасап қоямау деген сезімді игере отырып, жалпы қабылданған ережелерге сәйкес келмеймін-ау деген сезімді меңгере отырып, анық эмоционалды тұнба ретінде мазасыздану 7 жасқа қарай және шешілмеген немесе ерте жасынан келе жатқан қорқыныштардың көп саны 8 жастарда одан әрі дами түседі.

Мектеп жасына дейінгі және кіші мектеп оқушыларында мазасызданудың басталуына "жанұясы" әсер етеді екен. Кейін жеткіншектер үшін жанұя рөлі мәнді түрде төмендейді де, мектеп рөлі өсе түседі.

Ұлдар мен қыздардағы мазасыздану деңгейінің эртүрлі болып келетіні белгілі болды. Мектеп жасына дейін және кіші мектеп жасында ұлдар қыздарға қарағанда мазасыздау болып келеді. Бұл олардың өздерінің мазасыздықтарын немен байланыстырады, оны қалай түсіндіреді және неден қауіптенетіндігі- мен байланысты, бала үлкен болса, бұл айырмашылық көп білінбейді 191.

- 1 Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990 г.
- 2 Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. -М.: Изд-во МГУ, 1976 г.
- 3 Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. - М., 1936. -18 бет.
- 4 Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. Собр.Соченений. Т. 1. Педагогика. - 78-98 бет.
- 5 Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. инс-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др., Под. ред. А.В. Петровского. -2-е изд., Испр. И доп. - М.: Просвещение, 1979. —288 бет.
- 6 Дети с аффективным поведением. - М.: Просвещение, 1966. -149 бет.
- 7 Детская психология: Учеб. Пособие /Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др.: под.ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько - Мн.: Университетское/1988г. - 399 бет.
- 8 Намазбаева Ж.И. Развитие личности., - А., 1995 г.

Түйін

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың мазасыздану жағдайының туындау себептері мен эмовдылық көңіл- күй деңгейі қарастырылды.

Резюме

В статье рассмотрена одна из актуальных проблем сегодняшнего дня - эмоциональное состояние и причины проявления тревожности детей дошкольного возраста.

Summary

The article considers one of the topical problems - feeling and the reason of trait anxiety of preschool children.

ЖАСӨСПІРІМ КЕЗЕҢІДЕГІ АҚЦЕНТУАЦИЯЛЫҚ МІНЕЗ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ СУИЦИДТІК ЖҮРІСТУРЫСПЕН БАЙЛАНЫСЫ

Н. А. Кудушева-Абай атындағы ҚазҰПУ, «Білім беру психологисы және элеуметтік коммуникациялар» кафедрасының аға оқытушысы

Суицидтің алдын алу мәселелері жөніндегі зерттеу нәтижелері Ресейде 1917 жылдан кейін гана баспа бетін көре бастаған. М.Әділбекова өз мақаласында: «А.Е. Личко, КЛеонгард зерттеулерінде жеткіншек жастағыларға тән суицидті мінез-құлық типтерінің үш түрін: демонстративті, аффективті, шынайы деп бөлді. А.Е. Личко тұлғаның ақцентуация тйпі мен жеткіншектің суицидтік мінез-құлық арасындағы байланысты көрсетті. Суицидтік мінез-құлықтың демонстративті типінің 50 пайызын истеройдты-бекем және гипертимді-истеройдты типтер құрайды. Ал аффективті суицид кезінде бірінші орынды лабильді- истеройдты типтер алған. Шынайы қастандық, көбінесе, сензитивті типтерде (63 пайыз) болып шыққан.

А.Е. Личко жеткіншектік кезеңдегі суицидтің төменгі белсенді шизоидтарға тән екендігіне баса назар аударады [1].

А.Г. Амбрумованың айтуы бойынша, суицидтік мінез-құлық шағын элеуметтік дау-дамайға қайғыру жағдайындағы тұлғаның элеуметтік-психологиялық дезадаптациясының салдары болып табылады және

ол ішкі түрлерге бөлінеді - антивитальды қайғырулар, әлсіз суицидтік ойлар, суицидтік ниеттер, суицид-тік қылықтар және сыртқы түрі - суицидалдыққа бару әрекеттері, аяқталған суицид [2,12 б.]

Қазіргі кезде суицидтік мінез-құлықтың көрінуі мен қалыптасуына әр түрлі биологиялық, психологиялық, әлеуметтік факторлар әсер ететіндігі белгілі. Бұл параметрлермен және өзін-өзі өлтірудің жиілігі арасындағы статистикалық корреляцияны құратын болсақ, суицидалдық мінез-құлықтың себебі болып әлеуметтік-демографиялық талдау негізгі міндет болып табылады.

Дегенмен, қазіргі қоғамды өткен көне қоғаммен салыстырғанда оның тұрақтылығы томен, аномия (яғни, қоғамда адамдардың тәртібін, адамгершілік қасиеттерін басқарып реттеудің төмендеп кетуі) жағдайында болады. Э.Дюркгейм әдеттегі көне, архаикалық қоғамнан қазіргі индустриалды қоғамға өту жолын талдай отырып, осы өтпелі кезеңде аномия құбылысының объективті орын алуын қорытындылайды. Оның пікірінше, аномия қоғамның белгілі бір кезеңінде адамның мінез-құлқының төмендеп, моральдық, яғни адамгершілік тұрғыдан басқару қиынға союынан, қоғамдағы негізгі әлеуметтік институттардың (яғни, мекеме, ұйымдардың) іс-әрекетінің тиімсіздігінен және әлеуметтік қайшылықтардың өсуінен байқалмақ деп көрсетеді.

Э.Дюркгейм нақтылы әлеуметтік зерттеулер негізінде социализм постулатына сүйене отырып, адамдардың өзіне қол жұмсаудағы басты себебін анықтауға тырысады. Оның ойынша, адамның өзіне қол жұмсау әрекеті қоршаған әлеуметтік ортаның сипатына (түріне) байланысты болмақ. Нақтылай айтатын болсақ, оның тамыры ұжымдық байланыстардың деңгейі мен шапшандығына және әлеуметтік интеграцияның негізінде тетігінде жатыр.

Э.Дюркгейм нақтылы әлеуметтік мазмұнда жиналған материалдар негізінде мынандай тамаша қорытындыға келеді: қоғамның даму деңгейі және интеграциясы жоғарылаған сайын адамның өз жанын қиюшылық әрекеті томен болады және керісінше де солай. Осындай тұжырыммен Э.Дюркгейм әрбір әлеуметтік топтардағы өзін-өзі өлтірушіліктің түрліше деңгейін ашып берді [3,55 б.]. Мысалы, протестанттар мен католиктерді салыстырғанда бұл құбылыс католиктерде бірнеше есе кем, ал, қалалар мен селоларды салыстырғанда қалаларда жоғары. Э.Дюркгейм өзін-өзі өлтірушіліктің 4 типінің тұрпатын анықтап берді, олар: эгоистік, альтуристік, экономикалық және фаталистік. Бұлардың әрқайсысының өзіне-өзі тән құпиясы бар, шешілуі жолы жеке адам мен топтың қарым-қатынасына байланысты. Э.Дюркгеймнің бұл теориялық еңбегі қылмыстық істердің және девианттық (ауытқу) мінез-құлық әлеуметтануының негізін салды. Бірақ, Э.Дюркгейм қылмыстық істердің психологиялық мотивтерін мойындамады. Суицидтік мінез-құлық ауқымды ұғым. Оның құрамына суицид әрекетімен қатар өліммен аяқталмаған суицидті талпыныстар, өзіне-өзі қол жұмсауға дайындықты білдіретін пікірлер, ойлар, ниеттер, тапшыныстар енеді.

Суицидті актілер кез-келген жас ерекшелікте қазіргі уақытта әсіресе жеткіншек-жасөспірім кезеңінде кездеседі. Нашарлық, нарықтық экономика жағдайларына жеткіншектердің бір бөлігінің бейімделмеуі, сана фрустрациясы және нақты белгіленген, қалыптасқан өмірлік позицияларының болмауы, тоталитарлық секталардың деструктивті ықпалы - осының барлығы жасөспірімдік ортада суицидтің деңгейінің көтерілуіне себеп болды. Суицидтік мінез-құлықтың екінші шыңы орта жасқа (40-60 жас) сәйкес келеді. Психологиялық проблемалармен қатар бұл жасқа соматикалық денсаулықтың бұзылуы, горманальды қайта құрылу, құндылықтар иерархиясының өзгеруі тән болып табылады.

Hawton К. суицидалдық әрекетке барушыларды талдай келе, ерлер мен әйелдер арасындағы өзін-өзі өлтіргендердің арақатынасы 1,5:1 құрайды деп көрсетеді, ал олардың жасы 354 жастан төмен болатындығын анықтайды және де суицидалдық әрекетке барушылардың 90 пайызы өз істерін улану жолымен аяқтаған (транквилизаторлармен, аспирином, парацетамолдармен). Автор суицидалдық әрекетке барушылардың 15 пайызы 1 жылдың ішінде өздерінің осындай ойларын қайтадан қайталайды, ал қайталаудың ең жоғарғы қауіп-қатері - алғашқы 3 ай болып табылады, жалпы алғанда бұлардың 1 пайызы өз ойларын өліммен аяқтайды және ол 1 жылдың аумағында жасалынады, суицидалдық әрекетке барушылардың істерінің өліммен аяқалу үрдісі 50 пайызды құрайды деп көрсетеді [4,192 б.]

Жасөспірімдердің өзіне-өзі қол жұмсауға ұмтылысы мен өлімінің арақатынасы 50:1 құрайды; қыздар мен ұлдардың суицидті ұмтылыстарының арақатынасы - 2,5:1 құрайды; демонстрациялық ұмтылыстардың арасындағы осы арақатынас 4,3:1 құрайды. 19 жасқа дейін суициденттердің арасында қыздар басым болады. Суицидті ұмтылыс жасайтын жеткіншектердің күйі, психологиялық жаракатты ситуацияның «іздерімен», суицидтен кейінгі психикалық күйдің динамикасымен, тұлғалық-сипаттамалық жауап берудің ерекшеліктерімен, суицидті күйзеліс пен ұмтылыстың соматикалық салдарымен байланысты, қосымша күйлермен, қоршаған ортадағы жағдай мен отбасылық микроауалмен анықталады.

А.Е. Личко және В.Т. Кондратенко суицидті жүріс-тұрыстың мінез акцентуациясының типтерімен белгілі байланысын көрсетеді. А.Е. Личконың пікірі бойынша, демонстрациялық суицидтік мінез-құлықта,

жеткіншектердің 50%-ында истероидты, истероидты-тұрақсыз және гипертимді-истероидты типтері байқалады, ал 32%-ында - эпилептоидты және эпилептоидты-истероидты типтері байқалады және тек қана 18%-ында - мінез акцентуациясының басқа типтері байқалады. Сонымен бірге, көп жағдайда суицидті қастандықтарды акцентуациясының сензитивті (63%) және циклоидты (25%) типтері анықталған адамдар жасайды.

В.Т. Кондрашенконың мәліметтері бойынша, өзін-өзі өлтірген және өзіне қастандық жасаған жеткіншектердің 30%-ға жуығының, мінезінің шизоидты белгілері анықталды. Автордың пікірі бойынша, психоастениктердің жасайтын суицидті әрекеттері, алдын-ала ойластырылған және көрермендерге қаратылып есептелмеген, бұл жерде сензитивті жеткіншектердің суицидті әрекеттері де, қоршаған адамдар үшін көп жағдайда толыққанды кездейсоқтық болып табылады. Истероидты жасөспірімдер басқаларға қарағанда, күре тамырларын жанама кесуді, аз ұлы дәрілермен улануды жиі қолданады [5,205 б.]

Әдетте, олар өзін-өзі өлтірудің орнын мен уақытын көрсетіп, өлім алдындағы қысқа хаттарын жазып кетеді, сонымен бірге онда өмір сүру үшін қоятын шарттарын да жазады. Тұрақсыз жеткіншектерге суицидті мінез-құлық тән емес, бірақ олар кейде күшті тұлғаның әсерімен, компания үшін өзін-өзі өлтіруге ұмтышыс жасауы мүмкін. Эмоционалды-лабильді тип суицидті ойлардың пайда болуының кенеттігімен және жүзеге асуымен сипатталады, бірақ өлуге ұмтылыстардың көп жағдайда «шынайы емес», демонстративті сипаты болады. Гипертимді жасөспірімдерге суицидті мінез-құлық тән емес. А.А. Султановтың пікірі бойынша, суициденттердің тұлғасының сензитивтілік, эмоционалды тұрақсыздық, қозғыштық сияқты ерекшеліктері, акцентуация деңгейіне жетіп, басқа факторлармен үйлесімде, суицидті қауіптің аriuына ықпал ететін жеке тұлғаның ерекше диспозициясының алдын қалыптастырды [6,93 б.].

Адамдарды бір-бірінен тек туа біткен жеке даралық қасиеттері ғана емес, сонымен қатар, олардың өмір ағысымен байланысқан дамуындағы өзгешеліктер де ажыратады. Адамның мінез құлқы, жүріс-тұрысы, оның қандай отбасында өскеніне, қандай мектепте оқығанына, мамандығына, қарым-қатынас жасайтын ортасына тікелей байланысты. Алғашқыда шынайы, бір-бірімен ұқсас екі адам кейін келе бір-бірімен байланысы мүлдем болмаған адамдарға айналуы мүмкін, ал екінші жағынан өмір жағдайларының ұқсастығы, түбінде әртүрлі адамдар арасында ұқсас қырларын тудыру мүмкін. Адамдардың бір-бірінен ерекшеленуі мұндай өзгешеліктердің пайда болуы жолдарына қатысты емес. Бір адам екіншісінен сыртқы келбеті жағынан қалай ерекшеленсе, сол сияқты әр адамның психикасы да басқалардыкінен дәл солай ерекшеленеді. Акцентуацияны зерттеумен П.Б. Ганнушкин, Я.Л. Обухов, А.Е. Личко, Э.Фромм, Хухлаева О.В.,

А.Шостром және т.б. айналысты.

Жеткіншектер және жасөспірімдердің суицидальды қауіптілігінің аса маңызды факторы болып мінез бітісінің акцентуациясы және жоғарғы мазасыздық табылады. Шет ел (Otto) және кеңес психологы (А.Е. Личко) акцентуацияланған типтердің кейбіреуінің басым көрсеткішті болуы және жасөспірімдерді тұлғалық және жағдайлық мазасызданулар суицидті әрекетке баруда жоғары қауіптілікті көрсететінін айтады.

«Акцентуация» - түсінігін алғаш рет неміс психиатры және атақты психологы, Берлин университетінің неврологиялық клиникасының профессоры Карл Леонгард енгізген болатын [6,24 б.]. Оның еңбектерінде «акцентуацияланған тұлға» және «мінез-құлықтың акцентуацияланған қырлары» деген тіркестер қолданады.

К.Леонгард «психопат» терминін «акцентуацияланған тұлға» терминімен алмастырған. К.Леонгард бойынша мінез-құлық акцентуациясы психопатия мен норма арасындағы бір жағдай, оның пікірі бойынша «акцентуацияланған тұлға» ауру адамдар емес, бұл өздерінің жеке дара ерекшеліктері бар сау адамдар. Ендеше біріншіден «акцентуанттарды» психопаттардан, екіншіден акцентуанттарды елестерден айыру шекарасы қандай деген сұраққа К.Леонгард нақты жауап бере алмады. Акцентуацияланған мінез-құлықтар табиғи биологиялық қасиеттерге емес, белгілі бір адамның өмір салтына із қалдыратын сыртқы ортаның ықпалына байланысты [7,44 б.]. «Акцентуация» жалпы алғанда белгілі бір мінез қыры деңгейінің күшейуін білдіреді. Акцентуация - бұл сол бір индивидуалды патологиялық жағдайға ету тенденциясы бар қырлар. Айқын көрінген жағдайда олар тұлғаның құрылымын бұзып патологиялық апатқа ие болады.

Кеңес әдебиеттерінде акцентуацияны жіктеудің басқа түрі таралған, оны әйгілі балалар психиатры, профессор А.Е. Личко ұсынды. Оның ойынша, акцентуациялық сипаттағы аурулармен психопатия арасында ұқсастық бар. Олардың психопатиядан бас айырмашылығы элеуметтік дезадаптация (бейімделе алмау) белгісінің болмауында. Олар патологиялық тұлғаның құрылуының негізгі себебі болып табылмайды, бірақ шектеулі жай-күйдің дамуының негізгі ықпалдарының бірі болуы мүмкін [8,24 б.].

Барлық акцентуацияларды А.Е. Личко - адам өсе келе дұрысталып кететін мінездің уақытша өзгерістері ретінде қарастырады. Бірақ сонда да олардың көбісі психикалық ауруларға айналып кетеді, немесе өмір бойы сақталып қалады.

Акцентуация бұл аурудың шегі болса да нормалар варианты болып саналады. Сондықтан мінез акцентуациясы психиатриялық диагноз болуы мүмкін емес.

А.Е. Личко зерттеулері бойынша патомінездемелік реакциялар акцентуация негізінде туатын болса да, уақыт өте келе оның 80%-ке жуығы дұрысталады, жұмсарады, және қанағаттанарлық деңгейдегі элеуметтік бейімделуді байқауға болады. Болжамның жақсы немесе нашар болуы, акцентуация түріне және деңгейіне қатысты жабық немесе айқын, сонымен бірге элеуметтік жағдайға байланысты.

К.Леонгардтың жұмыстарында арнайы атап көрсетілгендей, акцентуациялы сипаттағы адамдар психикалық ауру болып табылмайды. Кері жағдайда норма ретінде орташа деңгейді айтады, ал одан кез-келген ауытқу паталогия ретінде қарастырылмайды, К.Леонгардтың болжамы бойынша, ешқандай акцентуациялы сипаттағы ауру байқалмаған адам, жайсыз жаққа қарай дамып, ауытқуы мүмкін емес, бірақ жайлы жақтан қандай да бір ерекшелігімен көршілерінің ықтималдығы томен. Акцентуациялы тұлғаларға дамуының элеуметтік кері және элеуметтік оң ерекшеліктерге эрқашанда дайын екендігі тән. Жоғарыда айтылғанды жалпылай келе, мынадай қорытындыға келуге болады, яғни акцентуация паталогия емес, норманың шеткі варианты.

Жасөспірімдік кезде бала эр түрлі қиындықтарға қарсы тұруға қабілетсіз болады және осы кезең бала психикасының және тұрақсыздықтың айқын байқаланытын кезі. 14-25 жаса аралығы зерттеулер көрсеткендей аутоагрессивті эсерлерге жоғары сезімталдығымен сипатталады. Бұл кезеңде балалар кез-келген жаңа нәрсені шапшаң қабылдауға қабілетті болады. Сондықтан да суицидті жүріс-тұрыстың алдын-алу шаралары бұл, ең алдымен баланың өсіп жатқан отбасы және де қоршаған орта, оқу орны. Әсіресе, оның суицидті жүріс-тұрысы белгілерінің көрінуіне эсер ететін негізгі фактордың бірі бұл-оның ата-анасы және отбасындағы жалпы психологиялық ахуал. Жасөспірімдер мен ересектердің арасында қарым-қатынас орнатуының тиімді формасы болып тұлғалық және сенімділік негізінде құрылған жағымды қарым-қатынас табылады. Сондай-ақ мектептегі қарым-қатынаста бала психикасына өз эсерін беріп отырады, ондағы достарымен, сыныптасстарымен, мұғалімдермен қарым-қатынас орнату аясы олардың тұлғалық қалыпта-суына, өмірлік ұстаны мдарының дұрыс құрылуына, өмірлік жоспарларын құруға ықпал етеді. Бұл ретте балаға білім алатын ортасы ұнауы және ол жерде өз орны бар екендігін сезінуі тиіс. Ата-аналар мен балалар арасында сенімділік негізінде құрылған жағымды-қарым-қатынас орнатылса және ол жерде тәрбиенің тиімді, әрі әділетті эдістерін қолдана отырып, оларды материалды және рухани құндылықтар- мен қамтамасыз ететін болса, балаларда болатын дағдарыстардың алдын-алуға мүмкіндік туады.

Жасөспірімдердің суицидке бару жолына алғышарттар болып қоғамның элеуметтік-экономикалық, саяси тұрақсыздық мәселелері, қоғам мәсedenиетіндегі құндылықтардың әлсіреуі, толық емес немесе сэтсіз отбасылардұрмыстық-материалдық жағдайлардың нашар болуы, жағымсыз қарым-қатынастар, мектептегі араласатын топтардан оқшауланулары, психикалық ауруларға ұшыраулары, махаббат жолындағы сэтсіз романтикалық жағдайларға тап болулары т.б. табылады.

К.Елшібаеваның «Суицидтің алдын алу» еңбегінде жанжал жағдайларында мінез-құлықтың сындарлы (конструктивті) амалдарын дамыту, сенімділікке үйрену, құрбыларымен зорлық-зомбылықсыз өзара арақатынас жасау, жеткіншектерді агрессивті сезімдерін қауіпсіз күйде айтуға үйрету, рефлексияның тетігін табу, бақылау мен өзін-өзі қадағалауды дамыту, қауіпті жағдайларды ажырата білу қабілеттерін қалыптастыру, өзіне деген жағымды қарым-қатынасты орнату, оқушыларды күйзеліске қарсы тұра алуын қалыптастыру сияқты мәселелер жан-жақты қарастырылған,

Психолог-ғалым А.Е. Личконың көрсеткеніндей, тек қана жеткіншектердің 10 пайызы шынайы өлгісі келетін ниет білдірсе, ал 90 пайызы көмекке шақырған жан-айқайы болып есептелінеді.

Мінез акцентуациясы көріну деңгейіне сәйкес айқын және жасырын болады, олар бір-біріне эртүрлі сыртқы және ішкі ықпалдар арқылы эсер етіп отырады, олардың ішінде маңызды рөлді отбасылық тәрбиелеу, элеуметтік қоршаған орта, мамандандырылған қызмет, денсаулықтың дұрыс даму ерекшеліктері жатады.

Акцентуациялық мінез типінің екі негізгі жіктеуі бар. Біріншісі Карл Леонгардтың (1968) және екіншісі Александр Евгеньевич Личконың (1977) ұсынысы болды. В.В. Юстицкий осы жіктеулерді салыстырып көрсетті (1977), [9,22 б.].

К.Леонгард бойынша тұлға акцентуациясының типі 1 Лабильді	Мінез акцентуациясы типі, А.Е.Личко бойынша Лабильді цислоидты
Өте қозғалмалы эмотивті	Лабильді
Демонстративті	Истероидті

Жоғары нақтылық	Психоастеникалық
Ригидті - аффективті жөнге келмейтін	Эпилептоидты
Интравертті	Шизоидты
Қорқак	Сенситивті
Астеникалық	А стено-невротикалы к
Экстравертті	Конформды
Ерік-күші әлсіз	Тұрақсыз
-	Гипертимді
-	Циклоидты

Ефимова О.И., Скакун И.В өз зерттеулерінде жасөспірімдер ортасындағы қауіп-қатерлердің психологиялық және әлеуметтік психологиялық факторларын оқып-тануды нақты міндет етіп қойды. Оның ішінде жасөспірімдер акцентуациялық мінезі, өзара қатынас стилдері, және суицидтік қауіп-қатердің айқындалу деңгейі. Эмпирикалық зерттеулердің нәтижесінде суицидтік қатер көрінісі байқалмаған топтарда акцентуациялық мінез басымдылығы көрінбегенін дәлелдеді. Жоғарғы суицидтік қауіп-қатер жасөспірімдердің акцентуациялық мінезінің аффективті-экзальтивті және қозғалыс типтеріне тән, бұл типтер зерттеу барысында басқа типтер арасында айқын басымдылық көрсетті (зерттеу тобының 70 пайызын құрады). Аффективті-экзальтивті тип көңіл-күйінің ауыспалылығымен, жарқын, айқын эмоцияларымен, эмоционалды күйінің үлкен диапазонымен сипатталады: бұл типтің өкілі қуанышты хабарға тез шаттанады және жағымсыз хабарға тез қайғырады. Бұл типтегі адамдардың мінез-құлқын жоғары эмоциялар, сезімдер, әуесқойлық сияқты негізгі бейнелер басқарады, сондықтан олар өз жүріс-тұрыстарын және рефлексияларын реттей алмай жағады. Осының нәтижесінде не істерлерін білмей қалу күйлерінен олардың ойлары тез арада суицидтік ниеттерге және суицидтік әрекеттерге ауысып кетеді [11,95 б.].

- 1 Әділбекова М. Суицидке бейш адамдардың мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктері // *Ж.Жантану мәселелері*. - №1(9). - 2010. - 37-40 бб.
- 2 Амбрумова А.Г. *Комплексные исследования в суицидологии*. - М., 1976. — с. 7-15.
- 3 Дюркгейм, Э. *Самоубийство: Социологический этюд* В.А. Базаров // пер, с фр. сокр. - М.: Мысль, 1994. - 399 с.
- 4 Hawton, K., Arensman E., Wasserman D., Hulten A., Bille-Bråhe U., Bjerke T. *Relation between Attempted suicide and suicide rates among young people in Europe*. // *J.Epidemiol And Community Health*, 1998, Vol.52, -№3, - P. 191-194.
- 5 Кондратенко, В.Т. *Девушечье поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты* // В.Т. Кондратенко. - Мн., 1988. - 202 с.
- 6 Султанов А. А. *К вопросу о суицидальном поведении практически здоровых лиц молодого возраста* // *Научные и организационные проблемы суицидологии*. - М., 1983. - 94-96 с.
- 7 Леонгард К. *Акцентуированные личности*. - Киев, 1983. - 120 с.
- 8 Леонгард К. *Акцентуированные личности: Пер. с нем.*, - Киев: Втца школа, 1981. - 175 с.
- 9 Елшібаева К. *Суицидтің алдын алу*. - Алматы, 2010, -40 б.

Түйін

Жасөспірім кезеңіндегі акцентуациялық мінез ерекшеліктері және суицидтік жүріс-тұрыспен байланысы қарастырылады. Жеткіншектер және жасөспірімдердің суицидальды қауіптілігінің аса маңызды факторы болып мінез бітісінің акцентуациясы және жоғарғы мазасыздық табылатыны жөніндегі әр түрлі көзқарастар талданады.

Резюме

Рассматривается связь акцентуации характера с суицидальным поведением в подростковом возрасте. Проанализированы различные подходы о том что очень важным фактором суицидального риска подростков и юношей является акцентуация черт характера и высокая тревожность.

Summary

Communication of an aktsentuation of character with suicide behavior at teenage age is considered. Various approaches about that are analysed that very important factor of suicide risk of teenagers and young men is the aktsentuation of traits of character and high uneasiness.

11 ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫ ТЕОРИЯЛЫҚ ТҮРҒЫДА ТАЛДАУДЫШ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Д.Тойымбаева - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 1 курс магистранты

Педагогикалық және психологиялық зерттеулерде педагог пен балалар арасындағы қарым-қатынас мәселесі басқы орын алады. Қарым-қатынасты бул тұрғыда анықтауда арнайы “педагогикалық қарым- қатынас” деген ұғым қолданылады. Педагогикалық қарым-қатынас ғылыми категория ретінде 70-ші жышдардың ортасында бөлініп алынды.

Педагогикалық қарым-қатынас мәселесін зерттеу А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, В.А. Петровский, А.А. Леонтьев т.б. еңбектерінде мазмұны, формалары, тәсілдері бойынша сипаталады. Педагогикалық қарым-қатынастың формасы - балалар мен педагогтың “субъект-субъект” жүйесіндегі бірлескен эрекеттестіктері болып табылады. Педагогикалық қарым-қатынас педагогтың жеке басы, балалар психикасына эсер етудегі рөлі, яғни қарым-қатынас стилі арқылы эр деңгейде көрінеді.

Педагогикалық қарым-қатынас - қарым-қатынастың спецификалық формасы, жалпы психологиялық заңдылықтарға бағынатын, соған қарамастан өзіндік ерекшеліктері бар, коммуникативті, интерактивті және перцептивті компоненттерді ұстананатын адамдардың басқалармен өзара эрекеттестік формасы ретінде қарастырылады.

Педагогикалық қарым- қатынас - оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің мақсаты мен міндеттерін таратуды қамтамасыз ететін және де педагог пен білім алушының өзара эрекеттестік сипатын құрастыратын құрал- дар мен эдістердің жиынтығы болып табылады [1].

Педагогикалық психологиядағы зерттеулерді саралай отырып ой түйгеніміз, педагогикалық қиындық- тардың басты бөлігі оқытушылардың ғылыми және эдістемелік дайындығының нашар болуына байланысты емес, кәсіби- педагогикалық қарым- қатынасы аумағының деформациясына байланысты туыпдай- ды екен. Студентгермен оқытушылардың жағымды өзара қарым- қатынасының құрылуы үшін, оқытушы оқу үрдісіндегі эрбір студентті құрметтеуі және оларға достық қарым-қатынас орнатуы қажет болып табылады, я гни педагогикалық қарым-қатынас стилін дұрыс қоя білуі керек.

Педагогикалық және психологиялық эдебиеттерге талдау жасағанда педагогтық қарым-қатынас стилінде коммуникациялық тәсіл, қатынас сипаты, даралық, балалар ерекшелігі, элеуметтік-адамгершілік құндылықтар, элеуметтік рөлі мен статус басшылыққа алынады.

Осындай эр қарым-қатынас стилі педагогтың балаларға эсер етуін көрсетеді. Педагогтың қарым- қатынасындағы авторитарлық стиль педагогтың позициясымен сипатталады. Онда педагогтың балалар- дан бағынуды талап етуі, не іс- эрекетті күшпен орындатуы, жазалау тәсілдерін қолдануы, балалар иници- ативасын табан асты етуі, балалар мүмкіншілігінен тыс жетістікке үміттенуіне эсер ету, тәрбиелеу тәсілі- не айналады. Мұндай жағдайда балалардың өз мінез-құлқын, жүріс-тұрысын реттей алмауы, қорқыныш- үрейлі күй кешуі, кез-келген іс-эрекетке қызығушылық, ниет, мотивтің болмайтындығы талай зерттеулерде белгілі болған. Педагогикалық қарым-қатынастың демократиялық стилі педагог пен бапалардың бірдей белсенді позициясын қамтамасыз етеді. Педагог балалардың жағымды эмоцияларды қажетсінуі мен өзінің ішкі мүмкіндіктерін шығаруға мүмкіндік жасайды. Мейірім, достық негізіндегі дара стиль арқылы балалардың өз-өзіне сенімді болуын, адамгершілік құндылықтарды қалыптастыруы, дамытуы мүмкін болады. Мұнда педагог сендіру және иландыру тәсілдерін пайдаланып қарым-қатынас құрады.

Педагогикалық қарым-қатынастың либералды - босаң стилі негізінде балалардың өз міндеттерін түсінбеуі, мінез- құлқын, жүріс-тұрысын реттей алмауы, топтық жағдайға бейімделе алмауы сияқты негативтер болады. Бул педагогтың кәсіби элсіздігімен, енжарлығымен түсіндіріледі.

А. В. Мудрик, В.С. Мухинаның еңбектерінде эрбір педагогтың қарым-қатынас сферасында барлық стилдер қолданылғанымен бірі басымдылау болады деп айқындалған.

В. А. Кан-Калик педагогикалық процесте қарым-қатынас арқылы байқалмайтын, бірақ өте маңызды тәрбиелік өзара қатынастар жүйесі қалыптасатын және оның ЖОО-да тәрбиелеу мен оқыту тиімділігін арттыратынын айтқан. Оның ойынша, қарым-қатынас адамгершілік-құндылық әлеуетке ие.

В.А. Кан-Калик қарым-қатынас функцияларын ішкі және сыртқы деп бөледі. Олардың эрқайсысының құрамдас бөліктері бар. Сыртқы: ақпараттық-коммуникативті, тұлға аралық қатынастарды өзаратанымды етіп ұйымдастыру, бейімделу. Ішкі: эстетикалық, дәмдік, мінез-құлықтық, әдептік [2].

В.А. Слостенин педагогикалық қарым-қатынасты ұйымдастырудың көпжостарлы процесі ретінде анықтайды және де педагог пен білім алушылардың арасындағы өзараэрекеттестік, өзара түсінушілік, коммуникацияның қойылуы мен дамуы тұрғысында қарастырады [3].

А.А. Леонтьев педагогикалық қарым-қатынастағы жағымды психологиялық климаттың құрылуы маңызды екендігін баса айтады және бұл феноменге былайша анықтама береді: «Педагогикалық қарым- қатынас - бұл сабақ үстіндегі немес сабақтан тыс уақыттағы (оқыту және тәрбиелеу процесіндегі) оқыту- шылардың білім алушылармен жасайтын кәсіби қарым-қатынасы, жағымды психологиялық климат орнатуға мақсатталған нақты педагогикалық функция мен бағыттылық, сонымен қатар оқу әрекетін психологиялық тұрғыла белсендіру бойынша құрылған оқу әрекетіндегі педагог пен оқушылардың қарым-қатынасы» [4].

Олай болса, зерттеуші- ғалымдар, педагогикалық қарым-қатынастың тұрқын анықтай отырып, осы феноменнің талдану қатысының принципиялды ұстанымына сүйенеді:

1. Педагогикалық қарым-қатынасты зерттеу қарым-қатынастың жалпы теория аясында және сол терминде жүзеге асырылуы керек.

2. Талдау барысында педагогикалық қарым-қатынастың спецификасын есепке алып отыру қажет.

3. Педагогикалық қарым-қатынас - бұл педагог пен білім алушылардың бірлескен іс-әрекеті, оқудағы өзара әрекеттестіктің формасы.

И.А. Зимняяның пікірі бойынша, бұл форманың өзараәрекеттестік спецификасы оның полиобъектілік бағыттылығы мен полисубъектілік бағдарына байланысты [5].

Педагогикалық жүйе үшін негізгі болып не табылады? Бұл тұрғыда зерттеуші қарым-қатынас үрдісі- нің үш бағыттылығын бөліп көрсетеді: оқу өзара әрекетінің өзіне, білім алушыларға (олардың өзектілік жағдайы және даму желісіндегі креативтілігі) және меңгеру пәніне. Бірлескен оқу әрекетінің формасы ретінде педагогикалық қарым-қатынас былайша сипатталады және оның субъектісіне үштілік бағдарлан- ған; тұлғалық, әлеуметтік және пәндік. Сондықтан да педагогикалық қарым-қатынастың өзіндік бейнесі тұлғалық бағдарланған, әлеуметтік бағдарланған және пәндік бағдарланған элементтердің сәйкестілігінде көрініс береді.

Педагогикалық қарым- қатынастың өзіндік ерекшелігі педагогтың кәсіби әрекеті мақсатына қатысты функцияларыш таратудан тұрады.

А.А. Брудныйдың пікірі бойынша қарым-қатынаста 4 негізгі функциялар бөлінеді:

- Инструментальды-қарым-қатынас арқылы іс-әрекет координациясы;
- Синдикативті-топтар, жалпылықтардың құрылуы;
- Өзіндік көрсетілім-қарым-қатынас процесінде тұлға презентациясы;
- Трансляциондық-қарым-қатынас арқылы тұлғаның білім алуы.

Зерттеуші бұл жерде соңғы функция педагогикалық қарым-қатынас үшін аса қызығушылық тудыра- ды деп санайды, өйткені тура осы функцияның негізінде оқыту жатыр: қарым-қатынас арқылы тұлғаны оқыту іске асады [6].

А.А. Лобановтың көзқарасы бойынша кәсіби-педагогикалық қарым- қатынас функцияларының өзіндік айрықша ерекшеліктері бар. Сондықтан, хабарламалық, тәрбиелік және контактілік функциялар мен қатар, зерттеуші мышаларды бөліп көрсетеді:

- Адамдардың бір-бірін тану функциясы;
- Белгілі бір әрекетті ұйымдастыру және қамтамасыз ету функциясы;
- қарым- қатынаста инициатордың құндылығы мен тәжірибесіне партнерді тарту функциясы;
- қарым- қатынаста партнердің құндылығына инициаторлы тарту функциясы;
- қарым- қатынаста баланы ашу функциясы;
- араласу функциясы;
- оқушы тұлғасын көтеру функциясы [7];

Олай болса, педагогикалық қарым- қатынастың функцияларын анықтауға қатысты көптеген ойлар бар екендігі байқалды, бірақ та зерттеулерде осы феноменнің полифункциональдылығы айрықша көрінді. Кең функциональды аумақ оқыту және тәрбиелеудің маңызды міндеттерін шешуге көмектеседі.

Педагогикалық қарым- қатынастың бірлігінің құрылымы туралы сұрақтарды зерттеушілер әр түрлі шешкен.

Бірқатар зерттеушілер (В.А. Кан-Калик, М.И. Лисина, И.А. Зимняя) педагогикалық қарым-қатынастың бірлік құрылымы деп коммуникативті міндеттерді санайды. В.А. Кан-Каликтің пікірі бойынша коммуни- кативті міндеттерді құруда мынандай алғышарттар есепке алынуы қажет: педагогикалық міндеттер, педагог пен оқушылардың педагогикалық қарым-қатынасының қомақты деңгейде көрінуі, педагог пен білім алушылардың жеке тұлғалық ерекшеліктерін есепке алу, жұмыс әдістерін есепке алу.

Коммуникативті міндет мәселелі коммуникативті жағдайларды иемденеді және де педагогикалық өзара әрекеттестікте тиімді әдістерді қамтамасыз ету үшін қажетті болып табылады. Зерттеуші-ғалым кәсіби-педагогикалық қарым-қатынаста бұл жүйенің схематикасын былайша көрсетеді:

Педагогикалық міндеттер	Тандалған міндеттерді шешудегі оқыту және тәрбиелеу әдістер жүйесі	Коммуникативтік міндеттер жүйесі, тандалған педагогтардың оқыту және тәрбиелеу әдістерін тарату үшін қажетті шешім	Педагогикалық эсер ету
-------------------------	--	--	------------------------

Педагогтың ұстанымы тұрғысынан педагогикалық қарым- қатынаста мынадай коммуникативті міндеттер тобы бөлініп алынады:

- хабарды беру;
- хабарды сурау, талап ету;
- вербальды немесе вербальды емес әрекеттердің қозғаушы күштері;
- педагогикалық қарым-қатынаста партнердің вербальды немесе вербальды емес әрекеттеріне зер салу.

Зерттеушілердің зерттеу еңбектерінің қатарында коммуникативті міндеттерді ара жігін ажыратуға деген ұсынымдар жасалды. Айтушының коммуникативті міндеттері бөлініп алынады: хабарлама, көз жеткізу, ниеттену, сендіру, түсіндіру, мақұлдау, дәлелдеме және т.б.

Н.В. Ключева, С.Н. Батракова, Ю.А. Варенова сынды ғалымдар педагогикалық бірлік құрылымы болып педагогикалық жағдаяттар табылады деп санайды [8].

Жағдаят оқылушының негізгі практикалық әрекетінің фрагменті болып көрінетін шынайы құбылыс. Ол нақты мазмұнмен толған, оның компоненттері болып жағдаятқа қатысатын өзара әрекеттестік тәсілі табылады. Олар қарым-қатынастың негізгі сипатын ұстанады.

Осылайша көптеген ғалымдардың педагогикалық қарым-қатынас мәселесін зерттеулері педагогикалық қарым-қатынас мағынасына, оның құрылымдық бірлігі мен функцияларына деген ортақ бір пікірге келе алмағандығын байқатады, дегенмен де бұл мәселенің жалпы ұғымын түсінудегі кейбір сәттер айқын көрініс береді және педагог пен білім алушылардың жағымды өзара әрекеттестігін құрайды.

Олай болса, тиімді ұйымдастырылған педагогикалық қарым-қатынас процесін қамтамасыз ету мыналарда: педагог пен білім алушылардың арасындағы психологиялық шынайы контактінің болуында, педагогтар мен білім алушылардың өзара әрекеттестігінде туындайтын әр түрлі психологиялық кедергілерді жоюында, педагог пен білім алушылар арасындағы жағымды тұлғааралық қатынастардың орнауында, педагогикалық процестің элеуметтік-педагогикалық құрылымының жалпылығында, осының негізіндегі қарым-қатынастың іскерлік және тұлғалық деңгейінде көрініс береді. Қарастырылып отырған осы феноменді ұғынуда педагогикалық қарым-қатынас оқу-тәрбие процесін жандандырушы фактор болып құрылады.

- 1 *Педагогика және психология. Қазақ тіні терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі - Алматы: «Мектеп», 2002 ж.*
- 2 *Кан-Калик В.А., Ковалев А.Г. Классификация психологических типов общения. Вопросы психологии, - №3, 1987.*
- 3 *Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. - М., 1991.*
- 4 *Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.*
- 5 *Зимняя Н.А. Педагогическая психология. Учеб. для вузов. - М., 2000.*
- 6 *Брудный А.А. Понимание и общение. - М., 1989.*
- 7 *Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М., 2002.*
- 8 *Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М., 2003.*

Түйін

Мақалада педагогикалық қарым-қатынас мәселелері қарастырылады, оның ерекшелігі анықталады, Оқудағы өзара әрекет формасы, педагог пен оқушының бірлесе жұмыс істеуі ретінде қаралатын педагогикалық қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыру туралы ой оқу-тәрбие жұмысын оңтайландыратын фактор бола алатынын дәлелдейді

Резюме

В статье рассматриваются проблемы педагогического общения, определяется его специфика. Подтверждается мысль о том, что эффективно организованное педагогическое общение, как форма учебного взаимодействия, сотрудничества педагога и учащегося, может стать фактором, оптимизирующим учебно-воспитательный процесс.

Summary

The problems of pedagogical communication are examined in the article, his specific is determined. An idea is confirmed that the effectively organized pedagogical communication, as a form of educational cooperation, collaboration of teacher and studying, can become a factor optimizing a учебно-воспитательный process.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

М.Т. Абишева - КазГосЖенПУ, г. Алматы

Современный подросток живет в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано, **во-первых**, с темпом и ритмом технико-технологических преобразований, предъявляющих к растущим людям новые требования. **Во-вторых**, с насыщенным характером информации, которая создает массу «шумов», глубоко воздействующих на подростка, у которого еще не выработано четкой жизненной позиции. **В-третьих**, с экологическими и экономическими кризисами, поразившими наше общество, что вызывает у детей чувства безнадежности и раздражения (при отсутствии чувства личной ответственности) из-за того, что старшие поколения оставляют им такое наследство. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущих людей. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние - в подростковом возрасте. У молодых людей бурно развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растет их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведет к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, - старые разрушены, новые - не созданы.

Таким образом, на сегодняшний день в нашем обществе имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на растущих детей. Причем проблема трудных подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает как глубокое беспокойство педагогов, родителей, так и острый научно-практический интерес социальных педагогов и социальных психологов, поэтому несомненно, что для решения проблем подростков и оказания им социально-психологической и социально-педагогической помощи необходимо знать их психологические особенности.

Необходимо дать определение понятию девиантного поведения.

Девиантное поведение определяется как отклоняющееся поведение, т.е. как отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам.

В социальной педагогике для характеристики отклоняющегося поведения используют такие специальные термины, как "**делинквентность**" и "**девиантность**".

Под **делинквентным** поведением понимают цепь проступков, повинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминальных, т.к. уголовно наказуемых, серьезных правонарушений и преступлений.

Под **девиантностью** понимается отклонение от принятых в обществе норм. В объем этого понятия включаются как делинквентное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицидных попыток).

По другой классификации, все нарушения поведения подростков делятся на две большие группы: делинквентное поведение, которое проявляется при взаимодействии с обществом в целом и агрессивное поведение [1, стр. 11].

К социальным отклонениям корыстной направленности относят правонарушения и проступки, связанные со стремлением незаконным путем получить материальную, денежную и имущественную выгоду (хищение, взятки, кражи, мошенничество и т.д.).

Социальные отклонения агрессивной ориентации проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганство, побои, изнасилование, убийство). Социальные отклонения корыстного и агрессивного типа могут носить как вербальный (оскорбление словом), так и невербальный характер (физическое воздействие) и проявляться на уровне как докриминогенном, так и посткриминогенном. То есть в виде проступков и аморального поведения, вызывающих моральное осуждение, и в виде преступных уголовно-наказуемых действий.

Отклонения социально-пассивного типа выражаются в стремлении к отказу от активной жизнедеятельности, уклонении от своих гражданских обязанностей, долга, нежелании решать как личностные, так и социальные проблемы. К таким рода проявлениям можно отнести уклонения от работы, учебы, бродяжничество, употребление алкоголя, наркотиков, токсических средств, погружающих в мир искусственных иллюзий и разрушающих психику. Крайнее проявление социально-пассивной позиции - самоубийство, суицид.

Особенно большое распространение как у нас в Казахстане, в странах СНГ так и за рубежом получила такая форма социально-пассивных отклонений, как употребление наркотиков и токсических средств, что ведет к быстрому и необратимому разрушению психики и организма. Такое поведение получило на Западе название - саморазрушающего поведения.

Отклоняющееся поведение является результатом неблагоприятного психосоциального развития и нарушений процесса социализации, что выражается в различных формах детско-подростковой дезадаптации уже в достаточно раннем возрасте [1, стр. 7].

Детско-подростковая дезадаптация проявляется в затруднениях усвоения социальных ролей, учебных программ, норм и требований социальных институтов (семьи, школы и т.д.), выполняющих функции институтов социализации. В зависимости от природы и характера дезадаптации выделяют патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию, которые могут быть представлены как отдельно, так и в сложном сочетании.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями и патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения центральной нервной системы. В свою очередь патогенная дезадаптация по степени и глубине своего проявления может носить устойчивый, хронический характер (психозы, эпилепсия, шизофрения, олигофрения и т.д.) в основе которых серьезные органические повреждения центральной нервной системы.

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обуславливают их определенную нестандартность, трудно-воспитуемость, требующих индивидуального педагогического подхода, а в отдельных случаях - специальных коррекционных психологических программ. По своей природе и характеру различные формы психосоциальной дезадаптации также могут делиться на устойчивые и временные, неустойчивые формы [2, стр. 17].

При педагогической запущенности, несмотря на отставания в учебе, пропуски уроков, конфликты с учителями и одноклассниками, у подростков не наблюдается резкой деформации ценностно-нормативных представлений. Для них высокой остается ценность труда, они ориентированы на выбор и получение профессии (как правило, рабочей), для них безразлично общественное мнение окружающих.

При социальной запущенности наряду с асоциальным поведением резко деформируется система ценностно-нормативных представлений, ценностных ориентации, социальных установок, формируется негативное отношение к труду, установка и стремление к нетрудовым доходам и "красивой жизни" за счет сомнительных и незаконных средств к существованию.

Однако, как среди несовершеннолетних, так и среди взрослых преступников, число лиц с четко сформированной антиобщественной системой ценностей и негативными ценностно-нормативными представлениями достаточно незначительное. И большая часть людей с отклоняющимся поведением сохраняет представления об общечеловеческих ценностях и нормах морали, однако по разным причинам не может руководствоваться этими нормами в своем поведении, либо оправдывает себя и свои социальные отклонения различными защитными мотивациями.

Заметную роль в мотивации трудных подростков играют чувства и эмоции негативного характера: гнев, страх, месть, враждебность и т.п. Агрессивное поведение подростков, связанное с этими эмоциями, выражается в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях, убийствах, отчасти в изнасиловании, в повреждении либо уничтожении имущества [3, стр. 56].

Теперь о причинах и последствиях девиантного поведения подростков. Поведение некоторых детей и подростков обращает на себя внимание нарушением норм, несоответствием, получаемым советам и рекомендациям, отличается от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы и общества. Это поведение, характеризующееся отклонением от принятых нравственных, а в некоторых случаях и правовых норм называют девиантным. Оно включает антидисциплинарные, антисоциальные, делинквентные противоправные и аутоагрессивные (суицидальные и самоповреждающие) поступки. Они по своему происхождению могут быть обусловлены различными отклонениями в развитии личности и ее реагирования. Чаще это поведение - реакции детей и подростков на трудные обстоятельства жизни. Оно находится на грани нормы и болезни и потому должно оцениваться не только педагогом, но и врачом. Возможность появления отклонений в поведении связана также с особенностями физического развития, условиями воспитания и социального окружения [1, стр. 188].

Оценивая свое тело, подросток констатирует свое физическое превосходство, норму или неполноценность и делает вывод о своей социальной ценности. Понимание своего тела - это преломление в сознании собственных способностей, а также восприятия и оценок окружающих. Может возникнуть пассивное

отношение к физической слабости, либо желание компенсировать свои недостатки в другой сфере, либо попытаться их исправить, быстрый рост во время полового созревания приводит к изменению скелета. Запоздывание формирования нервно-мышечного аппарата при этом может нарушить координацию движений, что проявится в неуклюжести. Намеки или упреки окружающих, но поводу внешности или неловкости вызывают бурные аффекты, искажают поведение. Акселерированные рослые мальчики убеждены в своей мужественности и силе. Они могут не бороться за уважение окружающих. Их уверенности в себе способствует и то, что их воспринимают как толковых. В связи этим они держатся более естественно, послушнее и требуют к себе меньше внимания. Отстающие в развитии, худые и низкорослые мальчики окружающим представляются маленькими, незрелыми и неприспособленными. Они испытывают потребность в опеке, проявляют мятежность. Чтобы изменить неблагоприятное впечатление о себе, они вынуждены постоянно проявлять изобретательность, предприимчивость, “храбрость”, находиться на виду, и своими “достижениями” доказывать свою полезность и даже незаменимость в группе, к которой принадлежат. Такая активность приводит к трудностям общения и эмоциональному напряжению, которые создают условия для девиантного поведения.

. Половое созревание также влияет на поведение. При преждевременном половом развитии в одних случаях возникают преимущественно эмоциональные расстройства, в других - нарушения поведения (претенциозность, вспыльчивость, агрессивность) расстройство влечений; особенно сексуального. При задержанном половом развитии появляются медлительность, несобранность, неуверенность, импульсивность и трудности приспособления [4, стр. 98].

Возникновение девиантного поведения может быть обусловлено психологическими особенностями. У младших подростков отмечаются диспропорции в уровне и темпах развития личности. Появляющееся чувство взрослости приводит к завышенному уровню притязаний, Эмоциональность становится неустойчивой, отличается резкими колебаниями настроения, быстрыми переходами от экзальтации к сниженному настроению. При столкновении подростка с непониманием его стремлений к самостоятельности, а также в ответ на критику физических способностей или внешних данных возникают вспышки аффекта. Наиболее неустойчивое настроение отмечается в 11-13 лет у мальчиков и в 13-15 лет у девочек. На этот же возраст приходится наиболее выраженное упрямство. Старших подростков волнует право на самостоятельность, они ищут свое место в жизни. Происходит дифференциация способностей, интересов, вырабатывается мировоззрение, определяется психосексуальная ориентация. Однако целеустремленность и настойчивость в этом возрасте все еще уживаются с импульсивностью и неустойчивостью. Чрезмерная самоуверенность и категоричность сочетаются с чувствительностью и неуверенностью в своих силах. Стремление к широким контактам уживается с желанием быть в одиночестве, бесцеремонность со стеснительностью, романтизм с прагматизмом и цинизмом, потребность в нежности с садизмом.

Развитие личности подростка происходит под влиянием культуры и общества, воспитавших его, связано с социально-экономическим положением и полом. Половое созревание у современных подростков завершается раньше наступления социальной зрелости, Имеющаяся свобода выбора жизненного пути удлинит время приспособления. При этом социальное созревание происходит неравномерно и зависит от завершения образования, материальной независимости или наступления совершеннолетия. Подросток в некоторых сферах жизни может оказаться неприспособленным и тяжело переживать свою несостоятельность. Например, располагая авторитетом в группе спортсменов, подросток может оказаться совершенно незрелым во взаимоотношениях с лицами противоположного пола.

В течение жизни подростка происходит расширение диапазона социальных ролей: ученика, участника самостоятельности, члена спортивной команды и т.д. Однако их освоение происходит с трудом, что может привести к большому эмоциональному напряжению и нарушению поведения. Среди поведенческих нарушений могут быть следующие:

Гиперкинетическое расстройство поведения. Оно характеризуется недостаточной настойчивостью в деятельности, требующей умственного напряжения, тенденцией переходить от одного занятия к другому, не завершая ни одного из них, наряду со слабо регулируемой и чрезмерной активностью. С этим могут сочетаться безрассудность, импульсивность, склонность попадать в несчастные случаи, получать дисциплинарные взыскания из-за необдуманного или вызывающего нарушения правил. Во взаимоотношениях с взрослыми не чувствуют дистанции, дети их не любят, отказываются с ними играть. Может быть, также расстройство поведения и заниженная самооценка.

Расстройство поведения, ограничивающееся семьей. Оно включает антисоциальное или агрессивное поведение (протестующее, грубое), проявляющееся только дома во взаимоотношениях с родителями и родственниками. Может иметь место воровство из дома, разрушение вещей, жестокость по отношению к ним, поджоги дома.

Несоциализированное расстройство поведения. Характеризуется сочетанием упорного антисоциального или агрессивного поведения с нарушением социальных норм и со значительными нарушениями взаимоотношений с другими детьми. Оно отличается отсутствием продуктивного общения со сверстниками и проявляется в изоляции от них, отвержении ими или непопулярности, а также в отсутствии друзей или эмпатических взаимных связей с ровесниками. По отношению к взрослым проявляют несогласие, жестокость и негодование, реже взаимоотношения хорошие, но без должной доверительности. Могут быть сопутствующие эмоциональные расстройства. Обычно ребенок или подросток одинок. Типичное поведение включает драчливость, хулиганство, вымогательство или нападение с насилием и жестокостью, непослушание, грубость, индивидуализм и сопротивление авторитетам, тяжелые вспышки гнева и неконтролируемой ярости, разрушительные действия, поджоги,

Социализированное расстройство поведения. Оно отличается тем, что стойкое асоциальное (воровство, лживость, прогулы школы, уходы из дома, вымогательство, грубость) или агрессивное поведение возникает у общительных детей и подростков. Часто они входят в группу асоциальных сверстников, но могут быть и в составе неделинквентной компании. С взрослыми, представляющими власть, отношения плохие [5, стр. 47].

Смешанные, поведенческие и эмоциональные расстройства сочетание стойко агрессивного асоциального или вызывающего поведения с выраженными симптомами депрессии или тревоги, В одних случаях выше описанные расстройства сочетаются с постоянной депрессией, проявляющейся сильным страданием, потерей интересов, утратой удовольствия от живых, эмоциональных игр и занятий, в самообвинениях и безнадежности, В других - нарушения поведения сопровождаются тревогой, боязливостью, страхами, навязчивостями или переживаниями из-за своего здоровья.

Делинквентное поведение. Подразумеваются проступки, мелкие провинности, не достигающие степени криминала, наказуемого в судебном порядке. Оно проявляется в форме прогулов классных занятий, общения с антисоциальными компаниями, хулиганства, издевательство над маленькими и слабыми, вымогания денег, угона с велосипедов и мотоциклов. Нередко встречаются мошенничество, спекуляция, домашние кражи. Причины социальные - недостатки воспитания. У 30-80% делинквентных детей - неполная семья, 70% подростков - с серьезными нарушениями характера, 66% - акцентуанты. Среди больничных пациентов без психоза 40% с делинквентным поведением. У половины из них оно сочеталось с психопатией. Побег из дому и бродяжничество в трети случаев сочетается с делинквентностью. Четверть госпитализированных - с побегами.

Первые побеги происходят в страхе наказания или как реакция протеста, а затем превращаются в условно-рефлекторный стереотип. Побег возникает: как следствие недостаточного надзора; в целях развлечения; как реакция протеста на чрезмерные требования в семье; как реакция на недостаточное внимание со стороны близких; как реакция тревоги и страха на наказания; вследствие фантазерства и мечтательности; чтобы избавиться от опеки родителей или воспитателей; как следствие жестокого обращения со стороны товарищей; как немотивированная тяга к перемене обстановки, которой предшествует скука, тоска.

Ранняя алкоголизация и наркотизация (аддиктивное поведение). Это подростковый эквивалент бытового пьянства взрослых и начала наркомании. В половине случаев алкоголизация и наркотизация начинаются в подростковом возрасте. Среди делинквентных подростков более трети злоупотребляют алкоголем и знакомы с наркотиками. Мотивы употребления - быть своим в компании, любопытство, желание стать взрослым или изменить свое психическое состояние. В дальнейшем выпивают, принимают наркотики для веселого настроения, для большей раскованности, самоуверенности и т.п. Об аддиктивном поведении можно судить сначала по появлению психической (желанию пережить подъем, забвение) зависимости, а потом и физической зависимости (когда организм не может функционировать без алкоголя или наркотика). Появление групповой психической зависимости (стремления напиваться при каждой встрече) - угрожающий предшественник алкоголизма. Стремление подростка найти повод для выпивки или наркотизации, постоянный поиск спиртосодержащих напитков или наркотиков, уже - ранний признак алкоголизма, а в других случаях зависимости от наркотика [6, стр. 114].

Психогенное патологическое формирование личности. Это аномальное становление незрелой личности детей и подростков под влиянием: уродливого воспитания и хронических психотравмирующих ситуаций; тяжелых переживаний жизненных трудностей; затяжных неврозов; дефектов органов чувств и тела или хронических заболеваний. В их развитии играют роль неправильное воспитание, в результате чего нередко присоединяются нарушения поведения [6, стр. 114].

Описанные здесь поведенческие нарушения нередко ставят в тупик не только родителей, но и

опытных педагогов, социальных педагогов, социальных психологов так как воспитательные меры оказываются недостаточными для исправления подростков. В этих случаях можно добиться заметного успеха с помощью вышеуказанных специалистов, способных вскрыть истинные причины расстроенного поведения и дать необходимые рекомендации.

- 1 Змановская Е. В. *Девиантология (Психология отклоняющегося поведения)*. - М.: Академия, 2003. - 288 с.
- 2 *Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной*. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.
- 3 Богданова О.С. *О нравственном воспитании подростков*. — М.: Просвещение, 1979. -111 с.
- 4 Гиппенрейтер Ю.Б. *Введение в общую психологию*. - М., 1997.
- 5 Богданова О.С. *О нравственном воспитании подростков*. - М. : Просвещение, 1979. -111 с.
- 6 Касаткин и др. *Здоровье: Предупреждение употребления алкоголя и наркотиков в школе*. — М., 2003. -136 с.

Түйін

Мақалада девианттық мінез-құлық әлеуметтік-педагогикалық мәселе ретінде қарастырылады.

Резюме

В статье рассматривается девиантное поведение как социально-педагогическая проблема.

Summary

Deviantology behavior as socially-pedagogical problem.

ЖҰМЫС Т ӘЖІРІБЕСІНЕН ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

КӨЗДЕРІ НАШАР КӨРЕТІН БАЛАЛАРМЕН ЛОГОПЕДИАЛЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ

А.А. Чуримбаева - "№3 нашар көретін балаларға арналған мектеп-интернат", КММ логопед, Семей қ.

Қазіргі кезде көздері нашар көретін балаларға тиімді көмек көрсету өзекті мәселе. Қазақстанда әр жыл сайын туатын мың баланың бірі көз ақаулығымен туады. Зерттеулерге қарағанда көздері нашар көретін балалардың үшіншісінен қосалқы ақаулықты байқауға болады, солардың қатарында тіл ақаулығы. Адам баласы жан жақтан келетін ақпараттардың 80 процентін көз арқылы қабылдайды. Сондықтан тіл ақаулығы, сөздік қорының аздығы көздері көретін балалар қарағанда көздері нашар көретін балаларда жиі кездеседі және анық байқалады.

Көздері нашар көретін балаларда тіл ақаулықтары әр түрлі деңгейде кездеседі:

- жеке дыбыстарды айта алмау;
- балада сөйлем құрастыруда, заттарды жалпылама атауда қиындықтардың болуы, сөздік қорының шектелуі;

- жай және құрмалас сөйлемдерді құрастыра алмауы, сөздік қорының төмендігі. Заттарды жалпылама атауы дамымаған. Байланыс тілінің ұйқаспауы. Сөздік қоры аз. Дыбыс айтуы бұзылған, яғни сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің;

- бала жеке жеке сөздер ғана айтады, фонематикалық анализдеуі және синтездеуі қалыптаспаған. Осы тіл ақаулықтарын түзетуге логопедиялық жұмыстардың маңызы зор. Мұндай түзету жұмыстарын іске асыру үшін көздің көру ерекшелігін ескеру керек. Нәтиже шығару үшін мұғалім логопед көзі нашар көретін әрбір баланың көз ауруларының түрлерін білген дұрыс.

Мұғалім-логопедке және көздері нашар көретін балалармен жұмыс істеушілер жадында сақтайтын бір мәселе ол көздері нашар балаларға көрсетілетін көрнекіліктің нақты мөлшерін білу керек.

Көз жанарының көру мөлшері	Көрнекілік мөлшері
0,4 және одан жоғары	2см
0,2-0,3	2-3 см
0,05-0,1	3-4см
0,01-0,04	4-5см

Мұғалім-логопед амблиопия, миопия, гиперметропия, афакия және т.б. көз ауруларының түрлерін білу керек.

Көру мүшесінің басқа мүшелерден айырмашылығы мынада: оның жұмысы 3 сатыдан көрсетілуі мүмкін сенсорлы (түйсік), персептивтік (қабылдау) және апперциптивтік (елестету). Осындай 3 сатылы жүйені логопедиялық жұмыстарда іске асыру керек.

Көздері нашар көретін балалармен жұмыс жасағанда әрбіреуіне жеке жеке мән берген жөн. Мұғалім-логопед көздері нашар көретін балалардың тіл мүкістіктерін түзетуде, дамытуда көздің көру қабілетін түзету жұмыстарын жасап қоймай, сонымен қоса мынадай қабылдаудың түрлерін қосу керек: тактильді қозғалыс, көру қозғалысы, сезіп көруді, естіп көруді.

Зерттеулерге қарағанда көздері нашар көретін балалар тапсырманы тындағанда аз аздан қабылдайды. Оларға тапсырманы бірнеше рет оқу керек (2-6). Бұл жағдай былай түсіндіріледі: көздің көру анализдеуінің және синтездеуінің нашарлығы, көру бақылауының жетіспеушілігі, естің көлемінің төмендігі, қозушылықтың жоғары деңгейде болуы. Көздері нашар көретін балалармен жұмыс істегенде ұсақ моторикасын жетілдіруге көңіл бөлу қажет. Әсіресе 1-сынып оқушыларына аса үлкен мән берген жөн. Ұсақ моториканың әлсіздігі баланы жазуға дайындауда қиындық туғызады. Ұсақ моториканы әр түрлі еаусақ жаттығулары арқылы дамытуға болады. Саусақ жаттығулары ұсақ моториканы ғана дамытып қоймай, қиялын және бала тілінің шығармашылығын дамытады. Ұсақ моториканы дәптерде әртүрлі тапсырмаларды орындау арқылы жетілдіруге болады. мысалы: жаңбырдың тамшысын, күннің сәулесін, талды, шөпті салу арқылы. Мұндай жаттығулар қимыл қозғалыстың дамуына көздің көріп қабылдауына және қолды жазып дайындауға көмектеседі. Сонымен қоса бұндай жаттығулар арқылы көптік жалғауын, сан есім, сын есім, септікті тілде пайдалануға көмектеседі.

Логопедиялық жұмысты жүйелі түрде атқару үшін, әр баланың жеке басының ерекшелігін және мүмкіндігін білу керек. Коррекциялық жұмыс кезінде логопед баланың басқалармен қарым-қатынаста өзін-өзін дұрыс ұстауға және өзі әрдайым бақылап отыруға үйрету керек.

Қолдың саусақ моторикасын дамытуда әр түрлі заттарды лайдалануға болады. Мысалы, түймелерді түймелеу, мозайкалармен жаттығулар, сірінкенің шиін, күріштің, бұршақтың дәндерін пайдалану және т.б. Логопедиялық жұмысты жүйелі түрде құру үшін әр баланың даму барысындағы нақты мүмкіндігін білу керек. Жалпы айтқанда түзетілетін дамуға оқыту міндеті баланың көру әсерін байтады және нақтылайды, сонымен қоса творчестволық елестеуін дамытады. Мысалы мынандай тапсырмаларды қолдану арқылы бөліктерден «әріптер құрастыру», «қиылған суреттер» арқылы бала заттың бүтін және оның бөлшектерінің арасындағы айырмашылықтарын ажыратуға үйретуге болады.

Логопедиялық-түзету жұмысы барысында баланың әнгімелесушіге және өзіне ден қойып тындауға, өзін және оны да құрметтеп сыйлауға дағдыланды. Логопедиялық жұмыс жүргізу кезінде сабақты дұрыс жоспарлау маңызды. Сабақтың әр-бір бөлімі дұрыс құрастырылуы керек. Жоспарлау барысында баланың танымдық дамуын және білімін ескере отырып, белгелі бір мақсатпен құру керек. Сабақтың құрылымы әдіс-тәсілдері оның тақырыбы мен мақсатына байланысты. Сабақты жүргізу барысында баланың менгергені және жұмысты неден жалғастыру керектігін анықтап, тапдап отыру керек. Жеке логопедиялық сабақты жоспарлауда мынандай схема қолданған тиімді:

мерзімі	жұмыс мазмұны	дидактикалық материал	нәтижесі
тақырып мақсаты			

Логопедиялық жұмыс бағдарламасының құрылымы мынандай ережелер сүйенеді:

1. Тілдік қарым-қатынасты дамыту жұмыс барысында ерекше орын алуы керек. Логопедиялық жұмыс белсенді түрде жүргізіліп қолжетімді болуы қажет. Қарым-қатынасты дамыту үшін дұрыс тандалып алынған материалдар балаларға айтуға жеңіл, қолжетімді болуы керек.

2. Балалардың тілдік дамуы төмен және материалды баяу қабылдауына байланысты логопедиялық сабақта берілетін материал баланың деңгейіне байланысты болуы керек. Логопедиялық жұмыстардың мазмұнында баланың дамуындағы ақаулықтарына кешенді жұмыс жүргізуге аса көңіл бөлу керек.

3. Әр бір сабақта барлық таным процестерін дамыту керек.

4. Логопедиялық сабақты жоспарлау барысында сақтап қалған анализаторы арқылы жүзеге асырылатын жаттығуларды қосу керек.

5. Логопедиялық сабақта ең қажетті бөлім қайталау жүйесі. Қайталау механикалық түрде емес саналы түрде жүзеге асуы керек. Сабақ барысында жаттығуларды ауыстыру жаңа элементтер қосу балалардың қызығушылығын тудырады.

6. Сабақта практикалық, ауызша және де тағы басқа әдістер қолданылады. Әр бір әдіс тілдік мүкістікке, бала ерекшелігіне, логопедиялық қойған мақсатына байланысты тандалынып алынады. Мысалы: көзі нашар көретін балада тіл мүкістігі дизартрия болса ауызша және практикалық әдіске сүйененіз.

7. Осы балалардың ерекшелігіне байланысты логопедиялық сабақты дидактикалық көрнекіліктерді қолдану керек.

8. Көрнекілікті қолдану барысында баланың көз ауру түрлерін ескеру қажет. Мысалы, миопатия, катарактыда қою қара түстерді, ал атрофияда ашық түсті қолданған тиімді.

Оқу үрдісімен қатар көздері нашар көретін балаларда тіл ақаулықтарын түзету қатар жүреді. Тіл ақаулықтарын түзеліп оны жеңіп шығу бағтаның өзіне деген сенімін арттырады және танымдық қасиетін арттырады. Қарым қатынас шеңберін кеңейтеді, бала ізденгіш және қайырымды болады. Өмірге деген және басқаларына деген қарым-қатынас өзгереді. Бала ұғымтал, жаңа білімді тез қабылдағыш, тез қарым-қатынасқатүскіш, ашық-жарқын болады, өзін толықанды адаммыш ретінде сезінетін болады.

1 *Көздері нашар көретін балалардың бастауыш сыныпта мінез-құлқын қалыптастыру (Плаксина Л.И. Калуга 1998).*

2 *Литвак А.Г. Тифлопсихология - М., 1985.*

3 *Көздері нашар көретін балалардың көріп қабылдауын дамыту (дидактикалық, материалдар) - М., 1985.*

Түйін

Көздері нашар көретін балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері және ондай балалармен логопедиялық жұмыс жүргізу ерекшеліктері қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются особенности речи детей с нарушениями зрения и особенности логопедической работы с ними.

Summary

In the article the features of speech of children are examined with paropsiss and feature of speech therapy work with them. _ 110 _____

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

А.Шохамбекова - магистрант КазГосЖенПУ

В Казахстане оказание специальных образовательных услуг детям и подросткам с ограниченными возможностями осуществляется на основании Закона РК «О социальной и медико-педагогической юррекссионной поддержке детей с ограниченными возможностями». В соответствии со статьей 9 названного Закона специальные образовательные услуги предоставляют реабилитационные центры (далее - Ц). призванные оказывать комплексную медико-педагогическую и социально-психологическую помощь детям с ограниченными возможностями [1].

Деятельность Ц руководствуется основными положениями в области защиты прав ребенка и регулируется «Типовыми правилами деятельности видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии», утвержденными Приказом МОН РК №258 от 04 июля 2013 г. Согласно названным Правилам деятельность реабилитационного центра направлена на оказание комплексной психолого-медико-педагогической помощи в виде психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей с ограниченными возможностями в развитии от рождения до 18 лет. Содержание обучения определяется индивидуально-развивающей программой, разрабатываемой с учетом возможностей и потребностей каждого ребенка, реализуется на индивидуальных, групповых и подгрупповых занятиях дефектологом, логопедом, тифлопедагогом, сурдопедагогом, олигофренопедагогом, психологом, социальным педагогом.

При наличии помещений создаются группы кратковременного пребывания и интегрированные группы, консультационные пункты [2].

Первую группу детей, посещающих Ц составляют дети, которые имеют тяжелые и глубокие нарушения в умственном и психическом развитии, вторую группу - дети с ограниченными возможностями, которые по разным причинам не могут получить коррекционную помощь. Большинство детей второй группы после получения коррекционной помощи в Ц по заключению ПМПК направляются на обучение в детские сады и школы общего назначения. В этом заключается роль Ц в развитии инклюзивного образования в Казахстане.

Деятельность Ц как специальной организации образования характеризуется следующими особенностями:

- основной контингент составляют дети дошкольного возраста, нигде не получающие специальные услуги;
- за коррекционной помощью обращаются в основном дети с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития и с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- специальные образовательные услуги в равной степени, с учетом индивидуального подхода, предоставляют специальные педагоги, логопеды, психологи, педагоги по лечебной физкультуре и педагоги по ритмике, что свидетельствует о комплексном характере оказания услуг;
- большая часть детей с ограниченными возможностями после получения коррекционной помощи интегрируются в общеобразовательные организации.

Основной контингент реабилитационного центра представляют дети дошкольного возраста. Их доля составляет 61%. Детей школьного возраста - 25%, детей раннего возраста - 14%.

Наибольшее количество детей, обращающихся за коррекционной помощью в Ц, - это категория детей с тяжелыми нарушениями речи. Их доля составляет 24% (данные мониторинга ННПЦ КП).

Специфика работы логопеда в реабилитационном центре продиктована тем, что в отличие от деятельности логопеда на логопедическом пункте, и даже в дошкольной и школьной организации в реабилитационном центре деятельность всех специалистов четко скоординирована.

Логопед, выполняя свои прямые функциональные обязанности: обследования, планирования, непосредственной коррекционной работы, работы с родителями и др., в условиях реабилитационного центра выполняет ряд дополнительных функций. В частности, деятельность всех специалистов центра интегрирована в единый коррекционный процесс, оказывается «комплексная помощь». «Комплексная помощь» означает одновременное, непрерывное, последовательное коррекционное воздействие, которое не просто механически суммирует усилия педагогов, психологов, врачей и других специалистов, а формирует отдельные моменты деятельности каждого специалиста в зависимости от актуальных задач коррекции. Ни один специалист не работает с ребенком изолированно от других профессионалов [3]. При

этом, совместная деятельность специалистов имеет определенные организационные формы, которые обеспечивают оптимальную степень участия специалистов различных профилей в работе с ребенком. Наиболее продуктивной формой мультидисциплинарного взаимодействия является совместная оценка состояния психофизического развития ребенка группой специалистов различного профиля и такое же совместное составление индивидуального плана коррекционной работы с ребенком «командной оценки». Данная организация деятельности не осуществляется ни в одной организации. Специалисты, входящие в состав команды, изучают проблемы ребенка с позиций своих дисциплин и совместно обсуждают направления и методы коррекционной помощи этому ребенку. Таким образом, становится возможным мульти- дисциплинарный подход к анализу проблем ребенка, которые становятся предметом изучения специалистов различных областей знания.

Состав команды специалистов может быть различным, это зависит от специфики нарушения психофизического развития ребенка. В нее могут входить специальные педагоги (олигофренопедагог, логопед, сурдопедагог, тифлопедагог и т.д.), врачи (детский невролог, детский психиатр или психоневролог, педиатр), специалист по развитию движения, психолог. В командной оценке могут участвовать те лица, которые способны сообщить полезные рекомендации специалистам, непосредственно работающим с данным ребенком (методист, заведующий службой или отделением, различные консультанты). Совместное обсуждение проблематики ребенка должно помогать найти правильный ответ на вопрос: «Над чем мы будем работать в первую очередь?»

Организация логопедической работы с речевыми нарушениями в реабилитационном центре предусматривает работу с детьми в возрасте от 3 до 18 лет. Дети в возрасте от 3 до 7 лет с тяжелыми речевыми расстройствами получают медицинскую помощь, и с ними работает логопед. Дети, страдающие заиканием, должны получать комплексную помощь невропатолога, логопеда и психолога. Психологической работой охватывается также семья ребенка. Дети в возрасте от 7 до 15 лет с тяжелыми речевыми расстройствами получают медицинскую и логопедическую коррекцию. Дети тяжелыми расстройствами речи, посещающие специальное образовательное учреждение, также могут заниматься у логопеда реабилитационного центра. Если же ребенок посещает общеобразовательную школу, и нарушения речи значительно снижают его успеваемость, то допустимо, кроме занятий с логопедом, назначить этому ребенку занятия с олигофренопедагогом, имеющие целью восполнение пробелов в основах школьных знаний. Подросткам в возрасте от 15 до 18 лет с тяжелыми речевыми расстройствами рекомендуются лечебные мероприятия, логопедические занятия и помощь социального работника.

Помимо работы в команде по оказанию комплексной помощи, логопед проводит консультативную работу. Цель консультаций - это оказание максимально возможной помощи, а не выявление какой-либо проблематики само по себе. Дети, имеющие речевые расстройства, во многих случаях нуждаются в неврологическом лечении, поэтому логопед, работающий в составе консультативной службы реабилитационного центра, должен сообщать представителям семьи о том, что ребенку необходима консультация детского невролога. Если состояние ребенка не требует лечения, то родители получают информацию о том, что в данный момент лечить ребенка нет необходимости, и эта информация тоже будет им полезна. Если же лечение ребенку действительно нужно, а об этом никто не будет знать, то реальный вред, причиняемый ребенку отсутствием адекватной медицинской помощи, будет намного превышать тот эмоциональный вред, который, по мнению многих представителей семьи, наносится самим фактом выявления у ребенка не только речевых, но и неврологических расстройств.

Если логопед обнаруживает у ребенка не только речевые, но и различные интеллектуальные нарушения, логопед должен направить ребенка к олигофренопедагогу, работающему в составе консультативной службы реабилитационного центра.

Необходимо, чтобы олигофренопедагог консультативной службы реабилитационного центра консультировал всех детей, имеющие тяжелые речевые расстройства, так как эти расстройства могут быть компонентом или причиной общей задержки психического развития ребенка. Присутствие у ребенка тяжелых речевых нарушений указывает на факт перенесения ребенком различных вредностей которые могут иметь своим следствием не только речевые, но и другие нарушения. Кроме того, ряд тяжелых речевых нарушений закономерно обуславливает нарушение формирования других высших психических функций.

В связи с этим логопед должен направлять к олигофренопедагогу всех детей, имеющих тяжелые речевые нарушения, и объяснять направление необходимостью предоставить ребенку комплексную помощь. Цель консультации в данном случае - это не столько выяснение того, насколько умственное развитие ребенка соответствует возрасту, сколько информирование родителей о том, каким образом ребенку нужно помогать. Помимо того, логопед может рекомендовать представителям семьи консульта

цию психолога, работающего в составе консультативной службы реабилитационного центра. Обычно специалист в области логопедии замечает, что у ребенка нарушено поведение или настроение, почему это происходит и что нужно делать, логопед не знает, так как эти вопросы находятся вне его компетенции. Поэтому, если представители семьи отрицают необходимость психологического консультирования, им можно сказать, что консультация психолога необходима для того, чтобы выяснить, каким образом воспитание ребенка может помочь ему реализовать имеющиеся у него способности [Зстр 25-48].

Таким образом, логопед, работающий в составе консультативной службы реабилитационного центра, должен направлять семью к другим специалистам основного штата консультативной службы в следующих случаях:

- всех детей, имеющих речевые расстройства - к детскому неврологу;
- всех детей, имеющих тяжелые речевые расстройства, детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития и детей школьного возраста, имеющих трудности в обучении - к олигофренопедагогу;
- всех представителей семьи, имеющей ребенка с выраженными нарушениями психического развития, и детей, относительно которых у специалиста формируется гипотеза о присутствии у них эмоциональных проблем - к психологу.

Кроме того, логопед основного штата консультативной службы может направить любого ребенка к любому специалисту основного дополнительного штата консультативной службы, если он сочтет консультацию этого специалиста необходимой и убедит в этом представителей семьи.

Таким образом, организация работы логопеда в условиях реабилитационного центра носит комплексный характер, предусматривает широкий спектр дополнительных функциональных обязанностей.

1 Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями». - Астана, 2002 г.

2 «Типовыми правилами деятельности видов специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями в развитии» Приказом МОН РК №258 от 04.07.2013 г.

3 Организация деятельности реабилитационного центра (методическое руководство) Р.А. Сулейменова, Ж.О. Морозова, Б.С. Халыкова, И.П. Федорова, К.А. Айдарбеков, И.Н. Ковалева. - Алматы: ОАО «Алматыкітап», 2002.

Түйін

Бұл мақалада оңалту орталығының жағдайында логопедтің жұмыс мазмұны және ұйымдастырылуы сипатталған.

Резюме

В статье описана организация и содержание работы логопеда в условиях реабилитационного центра

Summary

In this article the specificity of logopaedic work within conditions of rehabilitation centre is presented.

ХАБАРЛАМА ХРОНИКА ҚР ДЕФЕКТОЛОГИЯСЫНЫҢ ДАМУ ТАРИХЫ ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТОЛОГИИ В РК

ПЕРВЫЙ ФАКУЛЬТЕТ, ПЕРВЫЙ ВЫПУСК

*Г.М. Коржова - к.п.н., профессор кафедры педагогических специальностей Института магистратуры и докторантуры
PhD, КазНПУ имени Абая, первый выпуск*

В 1976 году состоялся первый набор студентов на первый в Республике Казахстан дефектологический факультет, организованный в КазПИ имени Абая (сегодня КазНПУ имени Абая). Вспоминаются пережитые волнения при поступлении: престижная специальность, конкурс 4-5 человек на место. И вот, наконец, распахнувшиеся двери факультета. В первый год - это всего лишь одна кафедра специальной педагогики при филологическом факультете. На следующий год факультет приобретает самостоятельный статус.

Нас самых первых студентов нового факультета встретили молодые, красивые, энергичные, увлеченные своим делом, преданные ему кандидаты наук, доценты Намазбаева Ж.И. (декан факультета), Сулейменова Р.А. (заведующая кафедрой специальной педагогики), ведущий преподаватель, позже заведующая кафедрой Омирбекова К.К. и др. (сегодня это доктора наук, профессора, известные ученые).

Все было вместе - трудности, радости. Не было специальной литературы, её из своих личных библиотек приносили преподаватели, по крупницам собирались, переписывались имеющиеся в библиотеках города источники по дефектологии. К нам приезжали читать лекции известные ученые-дефектологи из России, Украины и др.

Уже сейчас, оценивая приоритеты образования, становится очевидным, что факультет с первых дней своего существования определил правильные и четкие ориентиры, обеспечивающие высокий уровень качества знаний, направленные на формирование у студентов мотивации к самостоятельному конструированию знаний, саморазвитию и самосовершенствованию, выработку аналитических способностей, собственной позиции и др., т.е. именно тех предпочтительных качеств, которые так необходимы современному специалисту.

Наверное поэтому дефектологи первого выпуска Кинаубаева З., Кимасова Е., Крупянова Л., Попова А., Терехова И., Гаас Е. и другие нашли свое достойное место в жизни, они и сегодня вносят свой вклад в развитие специальной педагогики в Республике, оказывая практическую помощь детям с ограниченными возможностями в развитии и их семьям. Многие выпускники занимаются прикладными и научными исследованиями в области специальной педагогики. Направления их исследований охватывают самые насущные проблемы специального образования: научно-теоретические основы специального обучения; обучение основам наук в специальных (коррекционных) организациях образования; методическая обеспеченность специальных организаций образования; развитие инклюзивного образования в Казахстане др.

История факультета вошла в историю специального образования Казахстана. И эту историю делали конкретные люди - организаторы факультета и их ученики.

АВТОРЛАР ТУР АЛЫ МӘЛІМЕТ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Ewa Maria Kulesza - Ph.D., professor of the Academy of Special Education. Director of the Education Therapy Department at. The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education. Szczesliwicka 40, 02- 353 Warsaw, Poland
2. Омирбекова К.К. -к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая
3. Аугаева А.Н. -к.п.н., доцент, зав. кафедрой специальной педагогики КазНПУ имени Абая.
4. Бектаева К.Б. -к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая
5. Косаева А.А.- магистрант КазГосЖенПУ
6. Бекбаева З.Н.-к.п.н., ст.преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая ".
Абишева М.Т.-КазГосЖенПУ
8. Коржова К.М.- к.п.н., профессор кафедры педагогических специальностей Института магистратуры и докторантуры PhD
КазНПУ имени Абая
9. Тукебаева С.А.-ст.преподаватель кафедры психологии и социальной коммуникаций КазНПУ имени Абая
Ю.Алпысбекова А.С.- студентка 4-курса КазНПУ имени Абая
11. енисова И.А.- к.п.н, ст. преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая 12.Оразымбетова А.Д. - преподаватель кафедры Специальной и социальной педагогики
КазГ осЖенПУ
- 13.Дербисалова Г.С. - магистр дефектологии, м.н.с. лаборатории социальной работы ННПЦ КП 14, Эуесбек У.Д.- студентка 4-курса КазНПУ имени Абая
- 15.Тулебиева Г.Н.-ст.преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая
16. Махмутова А.Г. -«Өрлеу» АҚУБАО Қостанай облысы бойынша филиалының ПҚ БАИ аға оқытушысы
17. Абдуллаева Г.О.- к.п.н., доцент кафедры психологии образования и социальных коммуникаций КазНПУ имени Абая
- 18.Чуримбаева А.А.- школа-интернат№3 для детей с нарушениями зрения-логопед. г.Семей.
19. Ибатова Г.Б. -ст.преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая
20. Нурсейтова Ж.Ж.-преподаватель кафедры специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ
21. Шохамбекова А. - магистрант КазГосЖенПУ
22. Джаксынқаева Ж.Т. -преподаватель кафедры психологий и социальной коммуникаций КазНПУ имени Абая
23. Баймуратова А.Т.- к.п.н., методист ННПЦ КП
24. Лимашева А.А. -преподаватель кафедры психологий и социальной коммуникаций КазНПУ имени Абая
25. Сайлаубаев Ж.З. -магистрант КазНПУ имени Абая
26. Даурамбекова А.А.-ст.преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая
27. Кошжанова Г.А. -преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая
28. Асқарқызы А,- магистрант КазНПУ имени Абая
29. Нурсалимова Ә.А. -магистрант КазНПУ имени Абая
30. Кудушева Н.А. -ст.преподаватель кафедры психологий и социальной коммуникаций КазНПУ имени Абая
31. Смайыл С. -магистрант КазНПУ имени Абая
32. Тойымбаева Д. -магистрант КазНПУ имени Абая
33. Жетписбаева Б.А. -к.п.н.кафедра специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ