



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

# ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы  
Серия «Специальная педагогика»  
№1(36), 2014



Алматы

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,  
№1(36), 2014

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

Бас редактор

психол. г.к, доцент Л.Х Макина

Бас пеляктордың оқынбасыы  
психол. г.к, ага оқ. А.А. Ханамян

Редакция алқасы:

проф. Е.М. Кулеша (Польша),  
проф. Л.Хоппе (Германия),  
психол.г.д., проф. Ж.И. Намазбаева,  
п.г.д., проф. З.А. Мовкебаева,  
психол.г.к., доцент А.А. Аутаева,  
п.г.к., доцент А.К. Рсалдинова,  
п.г.к., ага оқыт. З.Н. Бекбаева,  
п.г.к., ага оқыт. А.А. Бантурсынова,  
психол.г.д., проф. Н.С. Ахтаева,  
п. г п, ага оқыт. И.А. Денисова  
(жауапты редактор)

© Абай атындағы

Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті, 2014

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

Басуға 21.04.2014 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Келемі 9,75 е.б.т.  
Таралымы 300 дана.  
Тапсырыс 85.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

М а з м у н ы  
С о д е р ж а н и е

## МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Ибатова Г.Б., Жансешт Ж. Мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балалардың сөйлемінің синтаксистік құрылымын зерттеудің теоретикалық негіздері.....	5
Қыстаубаева Э.К. Мектепке жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынасқа түсу қабілетінің ерекшелігі.....	9
Қосылған Э.К. Есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар мектеп жасына дейінгі балалардың психикасының даму ерекшеліктері.....	12
Рахимова А.Т. Зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың психикалық және дене дамуының сипаттамасы .....	15

## АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Байдосова Д.Қ. Денсаулық және салауатты өмір салтын қалыптастырудың гигиеналық негіздері.....	18
Рахимова М.М. Логопедиялық ырғақ дизартриясы бар балалардың моторикасы мен сөйлеу тілін түзету тәсілі ретінде.....	22
Кошжанова Г.А. Арнайы білім беру жүйесіндегі оқулықтың өзекті мәселесі.....	25
Тыныбаева Л.М. Об особенностях коррекции этнических стереотипов.....	28
Мовкебаева З.А., Капалова С.К. Қазақстан республикасындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғалар мен мүгедектерді мамандыққа даярлау.....	32
Бахрамова Г.А. Оптимизация методической работы в школе на основе психолого-педагогических исследований.....	34
Ибрагим К.А., Тажобекова Г.Н., Рысбдєв П.Ш. Психолого-педагогические пути формирования здорового образа жизни будущими учителями физической культуры.....	37

## МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

Абеуова И.А., Щербина А.А. Проблема готовности слабослышащих дошкольников к школьному обучению .....	40
Ли Ю.Р. Коррекция произношения младших школьников с дизартрией средствами логопедической ритмики .....	43
Жақыпбекова Н.К., Рахимова А.Т. Зияты зақымдалған балалар және олардың ата-аналарымен қарым-қатынас ерекшеліктері.....	47
Макина Л.Х., Жақыпбекова Н.К. Іс-әрекет ауытқушылығы бар жасөспірімдердің тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктері .....	50
Мовкебаева З.А., Чувашев Ю.Ю. Метод прикладного поведенческого анализа в обучении аутичных детей .....	53
Логутина Л. М. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями ..	56

Казахский национальный  
педагогический университет имени  
Абай

ВЕСТНИК

Серия «Специальная  
педагогика»,  
№1(36), 2014

Периодичность - 4 номера в год Выходит  
с 2001 года.

Главный редактор  
к.психол.н., доцент.,  
Макина Л.Х.

Зам. главного редактора  
к.психол.н., ст. преп. А.А. Ханания  
Редакционная коллегия:  
проф. Кулеша Е.М. (Польша),  
проф. Хоппе Л. (Германия),  
д.психол.н., проф. Намазбаева Ж.И.,  
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,  
к.психол.н., доцент Аутаева А.Н.,  
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,  
к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,  
к.п.н., ст. преп. Байгурсынова А.А.,  
д.психол.н., проф. Ахтаева Н.С.,  
к.п.н., ст. преп. Денисова И.А.  
(ответ, редактор)

© Казахский национальный  
педагогический университет  
имени Абая, 2014

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

Подписано в печать 21.04.2014.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 9,75 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 85.

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

Издательство «Ұлағат» Казахского  
национального педагогического  
университета имени Абая

**Dr. Ljudmila Hoppe.** Verbesserung des lautsprachlichen ausdrucks  
horgeschaдigte kinder durch einsatz von ganzkorperlichen  
sprachtherapeutischen verfahren - erfahrungen mit der forderung durch  
phonetische rhythmic.....59

## ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Макина Л.Х., Жақыпбекова Н.К.** Мектепке дейінгі психикалық  
дамуы тежелген балалардың жоғары психикалық үрдісінің дамуына  
сурет салудың дәстүрлі емес техникасының әсері .....66  
**Болғанова А., Момбиева Г.А.** Оқушылар бойында қарым-қатынас  
мәдениетін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық  
аспектілері.....69  
**Косалбекова Д.** Использование арттерапевтических приемов кор-  
рекции заикания в логопедической работе.....72  
**Даурамбекова А.А., Шаханбаева Д.А.** Мүмкіндігі шектеулі жас-  
өспірімдердің әлеуметтік бейімделу мәселелері.....74

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

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

Абай атындағы  
Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,  
№1(36), 2014

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

Бас редактор

психол. г.к, доцент Л.Х. Макина

Бас редактордың орынбасары

психол. г.к, аға оқ. А.А. Ханамян

Редакция алқасы:

проф. Е.М. Кулеша (Польша),

проф. Л.Хоппе (Германия),

психол.г.д., проф. Ж.И. Намазбаева,

п.г.д., проф. З.А. Мовкебаева,

психол.г.к., доцент А.А. Аутаева,

п.г.к., доцент А.К. Рсалдинова,

п.г.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,

п.г.к., аға оқыт. А.А. Бантурсынова,

психол.г.д., проф. Н.С. Ахтаева,

п. г.п., аға оқыт. И.А. Денисова

(жауапты редактор)

© Абай атындағы

Қазақ ұлттық педагогикалық  
университеті, 2014

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

Басуға 21.04.2014 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Келемі 9.75 е.б.т.  
Таралымы 300 дана.  
Тапсырыс 85.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық  
педагогикалық университетінің  
«Ұлағат» баспасы

М а з м у н ы  
С о д е р ж а н и е

## МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Ибатова Г.Б., Жансешт Ж. Мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балалардың сөйлемінің синтаксистік құрылымын зерттеудің теоретикалық негіздері.....	5
Қыстаубаева Э.К. Мектепке жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынасқа түсу қабілетінің ерекшелігі.....	9
Қосылған Э.К. Есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар мектеп жасына дейінгі балалардың психикасының даму ерекшеліктері.....	12
Рахимова А.Т. Зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың психикалық және дене дамуының сипаттамасы .....	15

## АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Байдосова Д.Қ. Денсаулық және салауатты өмір салтын қалыптастырудың гигиеналық негіздері.....	18
Рахимова М.М. Логопедиялық ырғақ дизартриясы бар балалардың моторикасы мен сөйлеу тілін түзету тәсілі ретінде.....	22
Кошжанова Г.А. Арнайы білім беру жүйесіндегі оқулықтың өзекті мәселесі.....	25
Тыныбаева Л.М. Об особенностях коррекции этнических стереотипов.....	28
Мовкебаева З.А., Капалова С.К. Қазақстан республикасындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғалар мен мүгедектерді мамандыққа даярлау.....	32
Бахрамова Г.А. Оптимизация методической работы в школе на основе психолого-педагогических исследований.....	34
Ибрагим К.А., Тажобекова Г.Н., Рысбдєв П.Ш. Психолого-педагогические пути формирования здорового образа жизни будущими учителями физической культуры.....	37

## МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВР

Абеуова И.А., Щербина А.А. Проблема готовности слабослышащих дошкольников к школьному обучению .....	40
Ли Ю.Р. Коррекция произношения младших школьников с дизартрией средствами логопедической ритмики .....	43
Жақыпбекова Н.К., Рахимова А.Т. Зияты зақымдалған балалар және олардың ата-аналарымен қарым-қатынас ерекшеліктері.....	47
Макина Л.Х., Жақыпбекова Н.К. Іс-әрекет ауытқушылығы бар жасөспірімдердің тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктері .....	50
Мовкебаева З.А., Чувашев Ю.Ю. Метод прикладного поведенческого анализа в обучении аутичных детей .....	53
Логутина Л. М. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями ..	56

**Казахский национальный  
педагогический университет имени  
Абая  
ВЕСТНИК**

**Серия «Специальная  
педагогика»,  
№1(36), 2014**

Периодичность - 4 номера в год Выходит  
с 2001 года.

**Главный редактор**  
*к.психол.н., доцент.,*  
**Макина Л.Х.**

**Зам. главного редактора**  
*к.психол.н., ст. преп. А.А. Хананиян*  
**Редакционная коллегия:**  
*проф. Кулеша Е.М. (Польша),*  
*проф. Хоппе Л. (Германия),*  
*д.психол.н., проф. Намазбаева Ж.И.,*  
*д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,*  
*к.психол.н., доцент Аутаева А.Н.,*  
*к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,*  
*к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,*  
*к.п.н., ст. преп. Байтурсынова А.А.,*  
*д.психол.н., проф. Ахтаева Н.С.,*  
*к.п.н., ст. преп. Денисова И.А.*  
(ответ, редактор)

© **Казахский национальный  
педагогический университет  
имени Абая, 2014**

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

Подписано в печать 21.04.2014.  
Формат 60x84 1/8.  
Объем 9,75 уч.-изд.л.  
Тираж 300 экз. Заказ 85.

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

Издательство «Ұлағат» Казахского  
национального педагогического  
университета имени Абая

**Dr. Ljudmila Hoppe.** Verbesserung des lautsprachlichen ausdrucks  
horgeschaдigte kinder durch einsatz von ganzkorperlichen  
sprachtherapeutischen verfahren - erfahrungen mit der forderung durch  
phonetische rhythmic.....59

**ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ  
АСПЕКТІЛЕРІ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И  
ВОСПИТАНИЯ**

**Макина Л.Х., Жақыпбекова Н.К.** Мектепке дейінгі психикалық  
дамуы тежелген балалардың жоғары психикалық үрдісінің дамуына  
сурет салудың дәстүрлі емес техникасының әсері .....66  
**Болғанова А., Момбиева Г.А.** Оқушылар бойында қарым-қатынас  
мәдениетін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық  
аспектілері.....69  
**Косалбекова Д.** Использование арттерапевтических приемов кор-  
рекции заикания в логопедической работе.....72  
**Даурамбекова А.А., Шаханбаева Д.А.** Мүмкіндігі шектеулі жас-  
өспірімдердің әлеуметтік бейімделу мәселелері.....74

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

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

## **Құрметті оқырмандар!**

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы, арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, 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.,доцент Макина Л.Х.**

### **Уважаемые читатели!**

Вестник КазНПУ имени Абая серия «Специальная педагогика» продолжает публиковать материалы, раскрывающие различные аспекты актуальных проблем специального образования

В Сборнике публикуются статьи практических работников- педагогов, психологов, методистов и руководителей специальных и общеобразовательных организаций образования, преподавателей высших учебных заведений, магистрантов Республики Казахстан, России и других государств.

В рамках специальных рубрик рассматриваются такие важные направления как:

- Изучение детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР);
- Вопросы образования и воспитания детей с ОВР;
- Работа с родителями детей с ОВР;
- Организация психокоррекционной работы с детьми;
- Планирование образовательного процесса в специальной школе, и др.

### **Уважаемые коллеги, читатели!**

Ждем ваших статей и пожеланий. Надеемся, ваши материалы будут способствовать дальнейшему развитию теории и практики дефектологической науки в РК.

**С уважением главный редактор: к.психол.н. доцент Макина Л.Х.**

# ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

УДК 372.3

## МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ ЖСТД БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕМІНІҢ СИНТАКСИСТІК ҚҰРЫЛЫМЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРЕТИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

*Г.Б.Ибатова – аға оқытушы, п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ*  
*Ж.Жансейіт - дефектология мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ*

Мақалда мектепке дейінгі жалпы сөйлеуі дамымаған балаларда синтаксикалық құрылымды сөйлемдерді зерттеу негіздері қаралды.

**Түйін сөздер:** Сөйлеу тілі, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (ЖСТД), синтаксистік құрылым, синтаксистік бірлік, морфологиялық жүйе, аморфты түбір, грамматикалық қатынастар.

Заманауи логопедияның маңызды міндеттерінің бірі- ол жалпы сөйлеу тілін жоюдың тиімді әдістерін құрастыру. Сөйлеу тілінің аталған патологиясы күрделі симптом кешені болып табылады. Онда сөйлеу тілінің фонетикалық-фонематикалық, лексикалық-грамматикалық жағы бұзылған болып келеді (Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, Т.Б.Филичева, Т.Д.Барменкова, В.К.Воробьева, В.П.Глухов, И.С.Кривовяз т.б.).

Патогенезі әр түрлі ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағының қалыптаспауы проблемасы көптеген авторлардың еңбектерінде қарастырылған (В.К.Воробьева, Б.М.Гриншпун, Н.С.Жукова, В.А.Ковшиков, В.К.Орфинская, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, С.Н.Шаховская, т.б.). Аса зерттелген жағы ол ЖСТД балалардың сөйлеу тілінің морфологиялық жүйесінің ерекшеліктері. Алайда, қазіргі кезде маңызды болып табылатыны аталған балалардың сөйлеу тілінің синтаксистік құрылымының ерекшеліктері. Ол мәселе сөйлеуді өндіру үрдісіндегі синтаксистің ерекше рөлімен түсіндіріледі және толық зерттелмеген болып табылады.

Негізгі синтаксистік бірлік - сөйлем, сөйлеудің пайда болу үрдісінің соңғы өнімінің моделі бола тұра, сөйлеу қабілетінің қалыптасуында және вербалды-логикалық ойлау процестерінде маңызды рөлге ие.

Ересектермен қарым-қатынас жасау барысында, заттық және танымдық іс-әрекеттерінің дамуы негізінде, бала тілдің негізгі заңдылықтарын меңгереді, сөйлеуді құрастырудың негізгі ережелерін игереді. [1 б. 7]. Дәл осы уақытта бала сөйлемді меңгерумен қатар, ересектермен қарым-қатынасының және әлеуметтік қарым-қатынастың маңызды құралына ие болады.

Қарым-қатынас әрекетін қамтамасыз ету үшін балаға тіл құралдарының (фонологиялық, морфологиялық, семантикалық, синтаксистік) мол қоры қажет. Олардың негізінде бала қоршаған адамдардың сөзін түсініп, өзінің сөйлеуін өңдейді.

ЖСТД балалардың синтаксистік операцияларының бұзылуын олардың қолданатын сөйлеу тілдерінің типтерінің аса шектелгенінен және синтаксистік құрылымдарының қалыптасу үрдісінің ауытқуынан, синтаксистік байланыстардың бұзылуынан байқауға болады. [2. б. 92]. Осындай бұзылыстар сөйлеу тілі арқылы қарым-қатынасқа түсу процесін қиындатып, таным әрекетінің қалыптасуына кері әсер



етіп, мектеп бағдарламасын меңгеруді қиындатады.

ЖСТД балалардың синтаксистік бұзылыстарының ерекшеліктерін зерттеу және оларды түзетуге бағытталған арнайы әдістемелерді құрастыру, логопедия практикасының өзекті мәселесі болып табылады.

Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының онтогенезде дамуы жөніндегі зерттеулерге тоқталатын болсақ, сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының онтогенезде дамуы көптеген авторлардың еңбектерінде көрсетілген: А. Н. Гвоздев, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин т.б.

Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымы (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлемнің синтаксистік құрылымы) баланың когнитивті дамуының белгілі бір деңгейі негізінде ғана іске асырылады [3. б. 16]. Сондай-ақ, баланың сөзжасамы қалыптасып келе жатқан кезде ең алдымен ол грамматикалық мағыналарды ажырата білуі керек, себебі тіл формасын қолданбас бұрын бала оның мәнін түйсінуді қажет. Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымы қалыптасуы үшін, бала қоршағандардың сөзін түсіну негізінде, грамматиканың жалпы ережелерін практикалық деңгейде белгілеу арқылы, ол ережелерді өзінің сөйлеу тілінде бекіту арқылы, грамматикалық заңдылықтардың күрделі жүйесін меңгеруі керек.

Баланың тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесін меңгеруінің дамуы тығыз байланыста болады. Сөздің жаңа формасының пайда болуы сөйлем құрылымын күрделендіреді, және де, керісінше, ауызша сөйлеу тілінде сөйлемнің белгілі құрылымын пайдалану бір уақытта сөздердің грамматикалық формасын бекітеді [4. б. 77].

А. Н. Гвоздевтің еңбектерінде тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйесі арасындағы тығыз байланыстарды ескеріп, сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасуының кезеңдері берілген: [5. б. 56]:

1. сөйлемдер аморфты түбір-сөздерден құралған
  - Бір сөзден құралған сөйлем;
  - бірнеше түбір-сөзден құралған сөйлем.
2. бала сөйлемнің орнына тек жеке сөздерді (бір сөзден құралған сөйлемдер) қолданады. Бала сөйлеу тілінде өзінің тілектерін, қажеттіліктерін, пікірін білдіретін аз ғана сөздерді қолданады. Сонымен қоса, бала өзінің ойын толық түсіндіру үшін ым-ишара, жесттер және интонацияны қолданады.

Баланың алғаш қолданған сөздері, белгілі бір грамматикалық формаға ие болмай, аморфты түбір-сөздер түрінде болады. Әр түрлі сөйлемдерде оларды бала бір дыбыстық сипаттамада, өзгертпей қолданады.

Сөздердің негізгі бөлігін адамдардың атын, заттардың атауын, дыбыстарға еліктеулерді (бух, би-би, му, мяу), былдыр сөздерді (ду, сү) білдіретін зат есімдер құрайды.

Бала бір сөйлемінде алдымен 2, кейін 3 сөзді қосып, қолданады, яғни баланың сөйлеу тілінде фраза пайда болады. Сөздер арасындағы грамматикалық байланыс жоқ болады. Бала сөйлеуінде сөздерді біріктіріп, оларды жағдайға байланысты тек интонациямен ғана байланыстырады. Сонымен қоса, балалар сөйлемдерінде сөздерді сол аморфты түрінде өзгертпей қолданады. Зат есімдерді не атау септігіндегі жекеше түрінде, немесе өзгертілмеген, бұрмаланған күйінде қолданады. Етістіктерді өзгертілмеген формада немесе бұйрық райындағы жекеше түрінде екінші жақта қолданады (*бей*- бер, *ай* - ал, *апай*- апар, *ұхх*- ұйықта).

Бұл кезеңдегі балалардың сөйлеуінің талдауы, олар қоршаған адамдардың сөйлеу тілінен тек жалпы мазмұнын, лексикалық формада берілген сөздің жалпы мәнін ғана

қабылдайтынын көрсетіп отыр. Тілдің формалды-белгімен белгіленген құралдарын бала ажырата алмай, қабылдамайды. Себебі, сөздердің әр түрлі формаларын (үй, үйге, үйлер, үймен) естігенде, бала ол сөздердің жалпы бөлігін ғана (үй) қабылдайды.

Аморфты түбір-сөздерді әр түрлі етіп ұсынғанда, бала қажетті грамматикалық форманы іріктеу мен тандауды алдына қоймайды және ол міндетті шешуге қиналып, сөздің бірдей формаларын әр түрлі сөз тіркестерінде қолдана береді.

Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасу кезеңінде балалар сөйлемдегі сөздер арасындағы әр түрлі байланыстарды байқай бастайды.

Балық сөздерді өзгертпей қолданған, алдыңғы кезеңмен салыстырғанда, бұл кезеңде бала сөйлеу тілінде бір сөздің әр түрлі формаларын пайдалана бастайды.

Зат есімдердің алғашқы грамматикалық формалары ретінде мыналарды қолданады: зат есімнің жекеше және көпше түрлері, табыс септігінің формалары (допты, апаны), кейделік септігінің формалары пайда болады (мысықтың, апаның).

Етістіктердің алғашқы формалары ретінде мыналарды қолданады: жекеше түрдегі, екінші жақтың бұйрық райы (бер, ал, апар), үшінші жақтың жекеше түрдегі осы шағы (отыр, жатыр).

Екі жасқа толғанда сын есімдер пайда болады. Сонымен, баланың сөйлеу тілінде сөздердің арасындағы алғашқы грамматикалық қатынастар белгілене бастайды: атау септігіндегі зат есімдердің жекеше түрімен ашық райындағы етістік (бала ойнап отыр), етістіктің кейбір түрлері (мысықты бер). Алайда баланың сөйлеу тілінде көптеген аграмматизмдер болады.

Бұл кезеңде сөйлемнің құрылымы 3-4 сөзге дейін кеңейтіледі. (Бота құшақ ойнайт (Бота қуыршақпен ойнайды)).

Баланың сөздердің грамматикалық формаларын меңгеру кезектілігі семантикалық функциямен және қоршағандардың сөйлеу тілінде қолдану жиілігімен реттеледі.

Бала тілінің жалпы тенденциясы болып, жиі қолданылатын флексиялардың біріншілік меңгеруі табылады [6. б. 39]. Белгілі бір уақыт бойы балалар бір ғана, ең өнімді жалғауды қолданады, А. Н. Гвоздектің айтуынша «басқарушы». Грамматикалық мағынаны білдіретін жалғаулардың өзге түрлері, сөйлеу тілінде жоқ болып, шектеліп, өнімді флексияларға ауыстырылады. Ілік септігіндегі зат есімнің көпше түрлерінде бірнеше жалғау болады (орыс тілді балаларда -ое-, нөлдік жалғау -ей-, олардың ішінде өнімді болып табылатыны -ое- флексиясы. Осыған орай, балалардың сөйлеу тілінде көп уақытқа дейін өнімсіз флексияларды -ое- жалғауына (много ложков, ножов) алмастыру байқалады. Бір грамматикалық мағынаны білдіру үшін флексиялар сөйлеу тілінде неғұрлым көп қолданылса, осы формалар соғұрлым қиын меңгеріледі.

Баланың сөйлеу тіліне тән белгі болып осы кезеңде табылатыны – ол сөздің әр түрлі формаларының негізін унификациялау [6. б. 25]. Ең алғашында сөздің түбірі мен флексия бірқалыпты біріктіріледі, ол кезде кезектілік сақталмай, дауыстылар жылдам жалғанып, супплетивизм байқалады (орыс тілді балаларда - молотоком, левы, человеки).

Сонымен, бастапқы кезде бала сөзжасаудың жалпы, ең өнімді ережелерін ұстанады (Э. Косериу, С. Н. Цейтлин жүйелері); кейін жеке ережелерді, жалпы ережелердің тармақтарын меңгеріп (тіл нормалары), тіл жүйесі ішінде дифференциация болады.

Бала тілінде бұл кезеңде әлі де көптеген грамматикалық қателер кездеседі. Бір флексиялар басқаларына алмастырылады, бірақ бір грамматикалық мағына аясында [6.б.47].

Зат есімдердің грамматикалық формалар ішінен кейбір (табыс, ілік, көмектес) септіктердің формалары меңгеріледі.

Балалардың сөйлеу тілінде ашық райындағы етістіктердің жекеше және көпше түрлерін ажыратуы байқалады, жақ бойынша өзгерту меңгеріледі (көпше түрдегі екінші жақтан басқасы), осы және өткен шақтың формалары ажыратылады, алайда өткен шақты кейде шатастыру байқалуы мүмкін [12. б. 64].

Орыс тілді балаларда сын есімдерді өзгерту меңгерілмеген [7. б. 75]. Балалардың сөйлеу тілінде зат есіммен сын есімнің үйлесуінде дұрысы да қатесі де кездеседі. Сын есімдердің көпше түрінде олар тек атау септігінде ғана дұрыс қолданылады. Бірқатар жағдайларда сын есімдерді балалар зат есімнен кейін қолданады.

Балалардың сөйлеу тілінде кеңістікке қатысты, кейбір семантикалық қарапайым сөздер пайда бола бастайды: үстінде, астында, қасында, алайда оларды қолдануы тіл нормасына сай келе бермейді, жалғауларды алмастыру байқалады.

Баланың сөйлеу тілі дамуының бастапқы кезеңдерінде кеңістікке қатысты сөздер болмайды (үстелдің үстінде - үтей). Алайда, бұл кезең ұзаққа созылмайды. Флексияны бөліп, қолданып жаттыққан соң, бала ол конструкцияға жетіспей тұрған үшінші элементті еңгізіп, флексиямен предлогтың көмегімен лексика-грамматикалық мағынаны білдіреді.

Сонымен, негізінен көптеген грамматикалық формалар игеріледі. Бірақ, тілдің морфологиялық жүйесі толыққанды меңгерілмейді.

Бала грамматикалық формаларды түрлеріне қарай, жүйелейді, көптеген жеке формаларды меңгереді. Бұл кезеңде морфологиялық элементтерді қолдану едәуір қысқарады (сөз шығармашылығы), себебі бала грамматиканың жалпы ережелерін меңгерумен қатар, жеке ережелерді, жалпы ережелерді қолдануға арналған «фильтр» жүйелерін де игереді.

Бала тілінде 4 жасқа дейін кейбір жағдайларда сөзөзгертуде екпіннің өзгермеуі байқалып жатады. (аа тта), сөз негізінің унификациясы тенденциясы (орыс тілді балаларда - пени, левы). Төрт жастан кейін, мұндай окказионализмдер бала тілінде жоғалып кетеді, етістіктің негізіндегі бұзылыстар байқалады (орыс тілді балаларда-заплатаю).

Сонымен, мектепке келген уақытта бала практикалық грамматиканың күрделі жүйесін толық меңгереді. Тілді практикалық меңгерудің бұл деңгейі өте жоғары болып есептеледі де, баланың мектеп жасында ана тілінің грамматикалық заңдылықтарын саналы түрде түсінуіне мүмкіндік береді.

Мектепке дейінгі жастағы ЖСТД балалардың сөйлемінің синтаксистік құрылымының қалыптасуының лингвистикалық аспектісінде сөйлем- грамматикалық белгіленген, мағыналық және интонациялық аяқталуы бар және ақпаратты, сұрақты немесе ынталандыруды білдіретін, қарым-қатынастың ең шағын бірлігі [7. б. 35].

ЖСТД балаларда сөйлемнің синтаксистік құрылымының қалыптасуының бұзылуы байқалады.

Е. Ф. Соботович ЖСТД балаларды екі топқа бөледі (моторлы алалиясы бар) [6. б. 115]. Бірінші топтың балаларында, сөйлемнің терең-семантикалық құрылымы сақталған күйде, тілдің морфологиялық жүйесінде көптеген бұзылыстар болады. Күрделі морфологиялық аграмматизмдерге қарамастан, бұл топ балалары екі-үш сөзден құралған сөйлемнің құрылымын, сөздердің арасындағы семантикалық байланыстарды, сөздердің кезектілігін дұрыс қайталай алады. Мысалы: «Мама доп зу» (Мама допты жуды); «Бая метеп бая» (Балалар мектепке барады); «Қыз эткене отый» (Қыз эткеншекте отыр). Бұл сөйлемдерде балалар 3 семантикалық

компоненттен тұратын құрылымды айтты: субъект - предикат - объект; субъект - предикат - локатив.

Мысалдарды талдайтын болсақ, балалар сөйлемдегі сөздердің ретін сақтаған, бірақ сөздер арасындағы морфологиялық байланыс құралдары сақталмаған. Сонымен, балалар тобында тілдің морфологиялық және синтаксистік жүйелерінің арасындағы даму диспропорциясы орын алып отыр.

Екінші топта тілдің сөйлем құрылымының морфологиялық жүйесінің бұзылуы байқалады.

Сөйлемнің синтаксистік құрылымының бұзылуын сөйлем таптарын, предикаттарды тастап кету, сөздердің ретті әдеттегідей еместігін көруге болады, оны сөйлемдерден көріп отырмыз: «Асық көп» (Балалар көп асықтарды жинап, ойнады); «Сүт төкті» (Мысық сүтті төкті).

ЖСТД балалар әсіресе қиындықтарға тап болады: инвестерленген сөйлемдерді, енжар сөйлемдерді, салалас-құрмалас сөйлемдерді қайталағанда.

Синтаксистің бұзылуы терең деңгейде, тактіде және үстіртін синтаксис деңгейінде орын алады.

Синтаксистің терең деңгейде бұзылуы мынада байқалады: семантикалық компоненттерді меңгергенде (объектті, локативті, атрибутивті), ойларын айтудағы семантикалық құрылымның бұзылуында. Үстіртін синтаксис деңгейіндегі бұзылыстар сөздер арасындағы грамматикалық байланыстардың бұзылуында, сөйлемдегі сөздердің кезектілігі дұрыс емес болуында көрініс табады.

Арнайы әдебиеттерді талдау барысында мыналар анықталды: жалпы сөйлеу тілі дамымауының негізгі белгілері, аталған бұзылыстың типологиясы, оның аталған балалардағы көрінісі, осы кемшіліктің онтогенезде дамуы анықталды.

Сөйлеу тілі дамуының үшінші деңгейі лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонематикалық дамымауының элементтері бар, фразалық сөйлеу тілімен сипатталады.

ЖСТД балаларда сөйлемнің синтаксистік құрылымының қалыптасуы бұзалған.

Сөйлемнің синтаксистік құрылымының бұзылуы көбінесе сөйлемдегі сөздерді, жиі предикаттарды тастап кету, қайталағанның өзінде сөздердің кезектілігінің дұрыс еместігімен сипатталады

Сонымен, әдебиеттерді талдау барысында жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлем құрау дағдыларын қалыптастыру проблемасы бойынша ресей ғалымдарының бұл бағытта біршама зерттеулер жүргізгеніне көз жеткіздік. Ал, осындай тіл кемістігі бар мектеп жасына дейінгі қазақ балаларының сөйлем құрау дағдыларын қалыптастыру мәселесі (сөйлем құрау дағдыларын тексерудің ғылыми негізделген әдістемелері, сөйлем құрау жағдайы, қалыптастыру әдістемелері мен жолдары) бойынша зерттеулер жоқтың қасы. Тіпті мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі қалыпты дамыған қазақ тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеруге және дамытуға арналған әдістемелер де құрастырылмаған. Мәселенің көкейтестілігі мен жеткіліксіз зерттелгендігі, біздің жұмысымыздың тақырыбының өзектілігін дәлелдегендіктен, біз алдағы зерттеуімізді осы мәселеге арнап алып отырмыз.

1. Агранович, З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексикограмматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. - СПб.: Детство-пресс, 2003.- 128 с.
2. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи. - М.,2005. - 296

с.

3. Балобанова, В.П., Богданова, Л.Г., Венедиктова, Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. - СПб.: Детство-пресс, 2001.
4. Бельтюков, В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1984. -№5.
5. Валявко, С. М. Психолого-педагогические аспекты изучения речевой активности дошкольников с общим недоразвитием речи /С. М. Валявко, И. В. Дроздова// Специальная психология. - 2007. -№3. - С. 46-53.
6. Гаркуша, Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. -М., 1992.
7. Глухов, В. И. Особенности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Л., 1999

### Резюме

В статье рассматриваются теоретические основы исследований синтаксической структуры предложения детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

### Summary

This article discusses the theoretical basis of the syntactic structure of research offers children with general speech underdevelopment preschool.

---

УДК 372.615

## МЕКТЕПКЕ ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ТҮСУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІГІ.

**Ә.Қ. Қыстаубаева –**

*Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті  
Магистратура және PhD докторантура институтының Дефектология  
мамандығының 2-курс магистранты*

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынасқа түсу қабілетінің ерекшелігі қарастырылған.

**Түйін сөздер:** Жалпы сөйлеу тілшінің дамымауы (ЖСТД); дұрыс сөйлеу, мотивация; фонетикалық-фонематикалық, лексикалық, синтаксистік құрылым; когнитивті-кешенділік.

Қарым-қатынасқа түсу – тұлғаның қалыптасуы, адамның жеке және әлеуметтік психикалық дамуының негізі болып табылады. Қарым-қатынасқа түсу кезінде тұлғааралық қатынаспен қоса қоғамдық ортамен байланысқа түсуі жүзеге асады.

Сонымен, қазіргі арнайы педагогикада, логопедияда, сөйлеу тілінің бұзылысы (соның ішінде ЖСТД) бар балалар интеграция мәселесіне аса көңіл бөледі. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың әлеуметтену процессін жеңілдету жолдарының бірі ересек тобындағы мектепке дейінгі жастағы балалардың қарым-қатынастағы сөйлеу мәнерін түзету болып табылады.

Дұрыс сөйлеу әдебін меңгеру үшін ересек тобындағы мектепке дейінгі жастағы балаларда алғышарттары қалыптасқан. Зерттеудің субъектісі – жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар. Сондықтан, сөйлеу әдебін оқыту әдістемесінің құрылуы барысында жалпы сөйлеу тілі дамымауын, сонымен қоса балалардың психологиялық ерекшеліктерін ескеру қажет.

Логопедияда есту қабілеті қалыптасқан және интеллектісіне байланысты сөйлеу тілінің кеш дамуы, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы - күрделі тіл кемістігі болып табылады. Бұл сөйлеу тілінің барлық компоненттер жүйесінің бұзылысын көрсетеді (Р.Е.Левина).

Сөйлеу тілі қарым-қатынас құралы ретінде қарым-қатынасқа түсу кезінде пайда болады және дамиды. Балаларда сөйлеу тілі функциясының бұзылысы қарым-қатынасқа түсу процессінің дамуында үлкен рөл атқарады. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы қарым-қатынас деңгейін төмендетеді, психологиялық ерекшеліктердің (тұйықтық, ұялшақтық) пайда болуына, қарым-қатынасқа түсу белсенділігінің төмендеуіне әкеп соғады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы әр түрлі деңгейлермен белгіленуі мүмкін: қарым-қатынас әректінің толық қалыптаспауынан бастап сөйлеу тілінің фонетикалық және лексика-грамматикалық элементтерінің бұзылуына дейін. Жалпы сөйлеу тілі дамымауы алалия, афазия, ринолалия, дизартрия сияқты күрделі сөйлеу патологияларының түрлерінде байқалуы мүмкін. Р.Е.Левина жалпы сөйлеу тілі дамымауының үш деңгейін қарастырған. Одан кейін Т.Б.Филичева зерттеу жұмыстарында ЖСТД төртінші деңгейін сипаттаған. Әр деңгей өзінің біріншілік және екіншілік кемістігінің белгілі сипаттамасы болады. Бір деңгейден екінші деңгейге өтуі жаңа сөйлеу тілі кемістіктерінің қосылуымен сипатталады.

Ересек тобындағы мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың қарым-қатынасын зерттеуде О.С.Павлованың зерттеу жұмысы маңызы болып табылады. Логопедияның теория мен тәжірибелерді талдау жұмыстарында баланың қарым-қатынасқа түсу қабілетінің қалыптасуы тілдің лексикалық және грамматикалық аспектісінің бірлігі ретінде қарастырылған (Р.И.Лалаева, О.Е.Грибова, Л.Б.Халилова, С.Н.Шаховская) [1]. Сөйлеу тілі тәжірибелерінде бұл аспектілер бір-бірімен тығыз байланысты.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі бұзылыстың барлық деңгейінде – фонетика-фонематикалық (дыбыс айту және фонематикалық қабылдауының жетіспеушілігі), лексикалық (сөз қорының кедейлігі), синтаксистік (сөздің грамматикалық құрылымының, жай және күрделі сөйлемдердің құрылуының бұзылыстары), байланыстырып сөйлеу тілінде байқалады. Бұл мектепке дейінгі жастағы жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінде қиыншылықтар көреді (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина) [2].

Ересек тобындағы мектепке жасына дейінгі ЖСТД балалар жеткілікті түрде әдептілік қарым-қатынасқа түсе алады. Бірақта қарым-қатынасы бұзылған ЖСТД балаланың өзіндік ерекшеліктері болады, түзету-педагогикалық процесті құрудағы есеп қажет болады.

Сонымен қатар, мектепке жасына дейінгі балаларды сөйлеу әдебіне оқыту ЖСТД алдын алу жұмысы бойынша түзету-педагогикалық жұмыс жүргізуге мүмкіндік береді.

Тәрбиелеу мен оқыту бағдарламаларында балалардың бір-бірімен қарым-қатынасын, өзін-өзі ұстау тәрбиесіне аса назар аударады. Әр ересек топтарында сыпайылыққа тәрбиелеу мәселесі қарастырылады. Л.С.Выготский эмоцияның қалыптасуын талдау барысында эмоция «критикалық сәттерде» пайда болады деген

нәтижеге келген. Осыған орай, эмоция қарым-қатынасқа түсу барысында айқындалады.

Сөйлеу тілінің нақтылығы үш жағдайларға тәуелді болып келеді:

А. адамның таным әрекеттерімен байланысты сөйлеу тілі пәнінің білім мен біліктілігі.

В. тілдік жүйенің біліктілігі, тілдік жүйенің мағынасы

С. басқа сөйлеу тілі дағдыларының тілдік жүйемен байланысы.

Бірнеше себептерге байланысты көрсетілген жағдайлар жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда қолданыла бермейді. Біріншіден, сөйлеу тілі мен басқа психикалық қабілеттердің дамуының бұзылыстарының арасындағы тығыз байланыс таным әрекеттерінің ерекшелігімен анықталады.

Екіншіден, мектепке жасына дейінгі ЖСТД балалардың сөздік қоры шектеулі болып келеді. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина ЖСТД балаларда түсініксіз сөздерді қолдануы, табиғи жағдайларды дұрыс айтпайтындарын атап көрсеткен.

Үшіншіден, жоғарғы психикалық функциялардың ерекшеліктері, сонымен қоса тірек-қимыл аппаратының дамымауы, ерік-жігер сферасының бұзылысы, ұсақ моторикасының бұзылыстарына байланысты болып келеді.

ЖСТД балалардың қарым-қатынасқа түсу дағдыларын қалыптастыру мәселесі бойынша арнайы зерттеулерінен қорытындылар шығаруға болады.

Ересек топтағы мектеп жасына дейінгі ЖСТД балалардың қарым-қатынасқа түсу қабілеттерін қалыптастыруды үш құрылым бойынша анықталады:

1. мотивациялық – тиімді қарым-қатынасқа түсе алуы, қарым-қатынасқа түсу жолдары құрылымы жатады.

2. Когнитивті және кешенділік – құрдастары мен ересек адамдармен қарым-қатынасының қиыншылық категориялары кіреді.

3. Тәртіп ерекшелігі: қарым-қатынасқа түсу қызығушылығының жоқтығы, кез келген жағдайда өз-өзін ұстай алмауы, негативизм.

Мектеп жасына дейінгі оқушыларда сөйлеу әдебін меңгеру кезінде лексикалық сөздік қоры, өз ойын жеткізіуі қалыптасады.

А) «Әңгімеге қатысушылар» буыны бойынша:

- әр түрлі формадағы қарым-қатынас қолдану орындылығы (әсіресе бейтаныс адамдармен)

- сен/сіз формадағы сөзді жағдайдың ресмилік дәрежесінде қолдану орындылығы

Б) «Қарым-қатынас жағдайы» буыны бойынша:

- уақытша – орындылығы: нақты қарым-қатынас уақыты үшін сәйкес нұсқасын таңдау (мысалы, амандасу, қоштасу)

- мақсаты қарым-қатынас орындылығы: өз ойын білдіру үшін орын алған сөздік қоры (өтініш, шақыру, қабыл алмау)

- мақсаты – практикалық орындылық: өз ойын практикалық түрде жеткізу, мысалы, бір-біріне «маған қызыл түсті қағазды алып берші» деген өтініштер.

Қарым-қатынасты өзбетімен қызмет түрі деп қарағанда О.Е.Грибованың белгілеуі бойынша, вербальді қарым-қатынас жеке тұлғаның өзін-өзі ұйымдастыруына жоғарғы өарым-қатынас қамтамасыз етеді, қарым-қатынас бірнеше тұлғалардың үйлескен белсенділік ерекше формасы болып табылады. Шектелген грамматикалық құрылымы мен сөздік қорын иемдену, сөйлеу тілі патологиясы балалар өз ойын жеткізуде қуанады [3].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың әр деңгейінде бұзылыстар кездеседі: фонетика-фонематикалық (фонематикалық қабылдау, дыбыс айтуының

жетіспеушілігі), лексикалық (сөздік қорының кедейлігі, сөздердің мағынасын білмей қолданады), синтаксистік (сөздің грамматикалық құрылымының түрлі бұзылыстары, жай және күрделі сөйлем құрау), байланыстырып сөйлеу тілі (себеп-кезектілік байланысын қабылдауы төмен, жоспарлауының бұзылысы). Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың байланыстырып түсінігін айтуы қиындық туғызады (В.К.Воробьева, Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина).

Қарым-қатынас қабілетінің дамымағандығын сөйлеу тілінің мынадай қасиеттерді игеруден басталады, яғни нақтылық пен логикалық дамуын болжайды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар берілген шарттарды сөйлеу тілінде қолданылмайды. Біріншіден, баланың сөйлеу тілі бұзылысы және де психологиялық дамуы танымдық іс-әрекетінің ерекшелігі тығыз байланысып шартталған. Олардың жастарына сай қолжетімді барлық ойлау операцияларын меңгеру алғышарттары бола тұрып, баланың сөздік-логикалық ойлауы артта қалады, арнайы оқытусыз талдау, жинақтау, салыстыруды жалпылауды қиындықпен меңгереді. Барлық жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға ойлау ригидтілігі тән (Ю.Ф.Гаркуша, О.Н.Усанова, Э.Л.Фигередо).

Екіншіден, жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қоры шектеулі және сөздерді қолдану мағынасыздығымен ерекшеленеді. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда бір түрлі сөздерді анықсыз қолдануы, жалпылауы, белгілердің сипатын, табиғат құбылыс атауларын сонымен қатар абстрактті түсініктердің бүртүрлілігі ғана байқалады. Сөздік қорының аздығымен сипатталады, көп сөздердің орнына бір сөзді қолданады. Түбірлес сөздерді, синонимдерді іріктегенде балалар көп қиындыққа кездеседі. Ауыспалы мағынадағы сөздерді түсінуі қиын.

Үшіншіден, барлық жоғарғы психикалық функциялары ерекшеліктері (жеткіліксіз тұрақсыздығы және назар салу мүмкіндіктерінің таралу шектеулігі вербальді есте сақтау мен есте сақтаудың нәтижелілігінің төмендігі көріп қабылдауының дамуының артта қалуы), сонымен қатар қозғалыс сфераларының ұсақ моторикасының дамымауы, эмоционалды-ерік сферасының бұзылуының жеке тұлғаның сферасының және басқа да сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға кері әсерін тигізеді, осымен сөйлеу тілін анық айтуға қиналады.

Бұл сапалар сөйлеу тілінің ерекше қасиетімен басқарылады-сөйлеу тілінің қарым-қатынас мақсатымен міндеттерін жауап беретін тілдік құралдарының астарында жататын сыйымдылықсыз түсіндіріледі. Стильдік және ситуативті тұлға-психологиялық сыйымдылығымен ажыратылады.

Сөйлеу тілінің қарым-қатынастың сапасын білу және оны меңгеру (сөйлеуші функциясы)-қарым-қатынас қабілетінің негізгі құраушыларының бірі. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу тілі сапасының қалыптаспағандығы арнайы әдебиеттерде көрсетілген.

Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынасқа түсуінде, зейін ерекшеліктерінің қиындықтары кездеседі. (тұрақсыздығы, еріктің төменгі дәрежесі, ойын жинақтаудағы қиындықтар).

Еркін іс-әрекеттің бір түрі болып қарым-қатынас қарастырылады. О.Е.Грибова көрсеткендей сөйлеу тілі вербальді қарым-қатынас сәттілігі тұлғаның жеке ұйымдастырушылығы белгілі жоғарғы деңгейде, қарым-қатынас бірнеше тұлғаның белсенді бағдарлаудың ерекше түрі болып табылады. Сөйлеу тілінде ауытқуы бар балалардың грамматикалық құрылым мен сөздер жиынының шектеулігі, өз ойын



білдіруде, бүтін жүйені бөлшектеп немесе керісінше сөздік құралды таңдауда қиындық туады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас қабілеттерін арнайы оқыту арқылы зерттеуге қатысты мағыналы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

1. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым-қатынас қабілеттері қалыптаспағандығы көрсетілген. Қарым-қатынас ережелерін білуі, тиімді қарым-қатынасқа түсуі төмен.
2. Ересектермен және қатарластарымен қарым-қатынасқа түсу қиынға соғады, бұл сөйлеу тілінің когнитивті бұзылысымен байланысты.
3. Сөйлеу тілі мен қарым-қатынас дағдыларының өзара шартталуы, сөйлеу тілі дамуына мынадай өзгерістер әкеледі; сөз қорының аздығы, сөз қорында етістіктің жеткіліксіздігіне, сөздерді байланыстырып айта алмауға, толыққанды қарым-қатынасқа түсуге кедергі болады. Бұл аталған қиыншылықтар сандары келесідей болмақ қарым-қатынасқа түсуге деген қажеттіліктің төмендеуі, қарым-қатынас түрінің қалыптаспауы (диалогтық және монологтық сөйлеу тілі), мінез-құлқының өзгешеленуі, қарым-қатынасқа түсуге деген қызығушылық болмайды, қарым-қатынас барысында бағдарлай алмау, негативизм пайда болады.

Әдебиеттерді талдай отырсақ, жалпы сөйлеу тілі дамымауы тұрақты қарым-қатынасқа орнатуға орасан зор нұқсан келтіреді. Сонымен қатар балалар арасында өзара тұлға аралық қарым-қатынас үрдісінде біршама қиыншылықтар туындайды, оларды оқыту және тәрбиелеу жолында күрделі мәселелер пайда болуы мүмкін.

1. *С.Н.Шаховская, Т.В.Влосовец «Логопедия: методические традиции» Москва – Воронеж, 2003*
2. *А.С. Волкова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.*
3. *Логопедия «Методическое наследие» Москва. 2003.*
4. *О.Е.Грибова, К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология, 1995*
5. *Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. –М., 2002 .*

### **Резюме**

В статье рассматриваются коммуникативные особенности детей с общим недоразвитием речи.

### **Summary**

In article communicative features of children with the general underdevelopment of the speech are considered.

## ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН САЛ АУРУЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Қосылған Э.Қ. - Қазмемқызпу-інің арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының оқытушысы*

Мақалада есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар мектеп жасына дейінгі балалардың психикасының даму ерекшеліктері қарастырылған.

**Түйін сөздер:** Есту қабілетінің зақымдалуы, нейросенсорлы естімеушілік, психикалық дизонтогенез, сал ауруы, қосарланған гемиплегия; спастикалық диплегия; атоникалық – астатикалық; гиперкинетикалық форма.

Тірек-қимыл қозғалысы зақымдалған балалардың психологиялық-педагогикалық және клиникалық мәселелерін талдау нәтижесі аталмыш ауытқушылықтың дамуында естіп қабылдаудың бұзылыстарының жиі кездесетінін көрсетті (К.А. Семенованың зерттеуінде бұндай балалар саны 50% құрайды [9]).

Есту қабілеті біріншілік кемістік ретінде зақымдалған сал ауруы бар балалардың сандық көрсеткіші көптеген зерттеушілердің жұмыстарында көрсетілген. Мысалы, И.Ю. Левченко мен О.Г. Приходьконың мәліметтері бойынша мектеп жасына дейінгі балалардың 20-25% есту қабілетінің төмендеуі кездесе [8], М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкованың мәліметтері бойынша мектеп жасына дейінгі балалардың 10-15% есту функциясының зақымдалуы анықталған екен [6]. Г.П. Бертынь, Т.В. Розанова [2, 3] күрделі кемістігі бар естімейтін балалардың психикалық даму мәселесін зерттей отырып, олардың 3 - 4,5 %-ында тірек қимыл аппараты зақымдалған балалар екенін анықтаған. М.В. Жигорева [5] 4,3 - 4,8% балаларда есту мен тірек қимыл аппаратының күрделі кемістігі бар екенін анықтаған.

Сонымен қатар, көптеген авторлар есту қабілетінің зақымдалуы, яғни нейросенсорлы естімеушілік сал ауруының гиперкинетикалық формасында жиі кездеседі деген ойға келді. Өкінішке орай, әдебиеттерде аталмыш ауытқушылықтың сипаты шектелініп көрсетілген. Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук [10]; И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько [8] сияқты бірқатар авторлар есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар балалар үшін жоғарғы жиіліктегі тонды қабылдаудың төмендігі мен төменгі жиіліктегі дыбыстарды қабылдаудың сақталуы тән екенін көрсеткен. З.С. Алиева [1] нейрофизиологиялық зерттеулердің нәтижелеріне сүйене отырып, сал ауруы және қимыл-қозғалыс бұзылысының синдромы бар балаларда есту қабілеті бұзылысының кездесетінін көрсеткен. Тірек қимыл аппараты зақымдалған балаларда естудің ауытқушылығын диагностикалау мерзімі олардың айқындылық дәрежесіне байланысты. Әдетте басты назар тірек қимыл аппаратының зақымдалуын түзетуге арналып, ал есту қабілетінің жеңіл ауытқушылықтары назарға ілінбейді. Бұндай балалар көбінесе тірек қимыл аппараты зақымдалған балаларға арналған мекемеге барады, ал есту қабілетін диагностикалау мәселесі тек логопедиялық жұмыс нәтижесі төмен болған жағдайда анықталып жатады.

Қазіргі кезде есту қабілетінің 3-4-інші дәрежедегі бұзылысы мен естімеушілік уақытылы анықталса, балалар қимыл - қозғалыс мүмкіндіктеріне қарай есту қабілеті

зақымдалған балаларға арналған орынбасушылық түріндегі мекеменің ішіндегі дамуында күрделі кемістігі бар тобына барады немесе үй жағдайында білім алады.

Мектеп жасына дейінгі балаларда барлық жағдайда психикалық дизонтогенез көрініс табады. Сондықтан да есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар балалардың психикалық даму ерекшеліктері бүгінгі күнге дейін өзекті мәселе бола отырып әлі күнге дейін өзінің ғылыми – зерттеу елегін тапқан жоқ.

Аталмыш мақалада ата – аналармен, педагогтармен әңгімелесу, психологиялық – педагогикалық зерттеулер мен анамнестикалық мәліметтер көрсетілген.

Зерттеу жұмысына 3 жас 10 ай мен 6 жас 6 ай арасындағы 14 мектеп жасына дейінгі балалар қатысты. Балалардың бойындағы «сал ауруы» деген диагноз алғашқы жылы – ақ анықталды. Бірақ бір жағдайда ғана және бүгінгі күнге дейін бір клиникалық диагноз («статистикалық – моторлық жетіспеушілік») анықталған жоқ.

Есту бұзылысына ие сал ауруы бара балалардың формаларын сәйкестендіру келесі сипатта берілген: 2 адам - қосарланған гемиплегия; 4 адам – спастикалық диплегия; 4 адам – атоникалық – астатикалық форма; 3 адам – гиперкинетикалық форма.

Ауытқушылықтар 2 айдан 3 жас аралығында анықталды және ауыр сипатқа ие болды: 6 адамда 3-інші дәрежелі нейросенсорлы естімеушілік, 2 адамда – 3-інші, 4-інші дәрежелі естімеушілік, 4 адамда - 4-інші дәрежелі естімеушілік, ал 2 адамда – керендік анықталған. Қатысушылардың барлығында орталық жүйке жүйесінің жетіспеушілігі байқалған. Есту мен моторика бұзылыстарын дәл уақытында анықтамай, кешенді педагогикалық – түзету жұмысының мазмұнын дұрыс таңдаумен байланысты деп білеміз.

Тірек – қимыл аппараты зақымдалған күрделі кемістігі бар мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық даму ерекшеліктерін зерттеу жан – жақты қарастырылды. Олар келесі көрсеткіштерді бағалауға бағытталады: қимыл – қозғалысты, көңіл – күй мен тұлғалық, қарым – қатынастың дамуы, түрлі іс - әрекеттерінің дамуы, таным процесі мен сөйлеу тілінің дамуы. Моторлық дағдыларын талдау балаларды 3 топқа бөлуге көмектесті. Бірінші топқа арнайы көмек құралдарымен де қозғалып жүре алмайтын балалар кірді. Оларда басын ұстау, бұру, отыру (кей жағдайда өзін күштеп) кейбіреулерінде еңбектеу дағдылары қалыптасқан. Екінші топқа арба, таяқ сияқты көмекші құралдармен өз бетінше қозғала алатын балалар кірді. Олар сатыдан түсіп – шығу кезінде, кедергілерге ұшырағанда көмекке мұқтаж. Үшінші топқа өз бетінше жүретін (жүгіре алатын) балалар кірді. Бірақ қимыл – қозғалыс координациясы жеткіліксіз дәл емес, баяу. Ұсақ моторикалары да әртүрлі. Жалпы және ұсақ моторикаларының ерекшеліктері өзіне – өзі қызмет ету дағдыларына да өзара әсер етеді. Зерттеу барысында өзіне қызмет ете алмайтын 2 бала анықталды. Олар өз бетінше қатты, кесек тағамдарды жей алмайды. Ал өзге қатысушылар ересектердің көмегін жартылай қажет етсе, арасында өзіне қызмет көрсете алатындарда бар.

Балалардың бейнелеу, сурет салу әрекеттеріне қарай отырып, олар суреттің таңба – белгілік, бейнелік сипатын жеткілікті түрде түсінбейтінін айта аламыз. Есту қабілеті зақымдалған тірек қимылында ауытқушылығы бар балалар суретті аз, әрі еш қалаусыз салады. Суреттің тематикасы тым кедей, кей балалар тіпті еш мағынасыз сызықтарды хаотикалық қозғалыс арқылы орындаса, кейбіреулері қағаз бетінің шегін де білмейді.

Балалардың құрастыру әрекеттерінің жағдайын зерттеу барысы 2 тенденцияның бар екенін көрсетті. Бірінші жағдайда балалардың құрастыру әрекетіне еш қызығушылығы жоқ, олар өзіндік ойын барысында да қолданбайды. Көру

моторикасының жетіспеушілігі, өз қимыл – қозғалысын басқарудағы қиыншылықтар олардың симметриясының да бұзылуына әкеліп отыр. Екінші жағдайда құрастыру әрекеті еркін ойын әрекетінің міндетті құрамдас бөлігі болып отыр. Олар үлгі бойынша түрлі құрастыру әрекеттерін орындай алады. Қиындықтар тек тапсырманы сөздік нұсқау арқылы бергенде туындайды.

Балалардың танымдық әрекеттері көру, естіп, сипап сезу арқылы қабылдау, бейімделу – зерттеушілік әрекет, назар, есте сақтау, ойлау қабілеті сияқты үрдістермен сипатталады.

Жалпы балалар үшін көріп қабылдауы арқылы бөлу, сәйкестендіру, объектіні ажырату толығымен қолжетімді. Олар затты түсі, формасы, көлемі бойынша салыстыра алады. Белгіленген белгілердің саны мен бейнелердің жалпылау деңгейлері оқытудың кезеңімен жасына байланысты. Сондықтан, біреулері заттың сыртқы бейнесін сипаттаса, біреулері 2 – 3 белгісін, үшіншілері көлемі мен пішініне орай ажырата алады.

Балалардың естіп қабылдауы әртүрлі, ол балалардың оқу мерзімі мен ақыл – ойының даму жағдайына байланысты. Егер сурдопедагогпен сабақ үрдісі үздіксіз кемінде екі жыл жүргізілген болса, тілдік және тілдік емес деген дыбыстарға деген назар аударуы байқалады. Олар дыбыс күшейткіш аппараттың көмегінсіз – ақ дыбысталу нүктесін, таныс дауысты, 1 - 2 метрден 2 – 3 метрге дейінгі қашықтықтағы сипаты бойынша әртүрлі белгілерді қабылдай алады. Таныс және жаңа сөздерді көрнекі материалсыз бекіту мүмкін емес.

Жеке есту аппараттарын қолдану тілдік сигналдарын қабылдау мүмкіндіктерін көбейтеді. Балалар аппараттың көмегімен сөздерді, қысқа текстерді артикуляцияға сүйене отырып ажырата алады. Егер оқыту мерзімі аз, әрі баланың психикасының дамуының тежелуі айқын түрде болса, естіп қабылдауы есту аппаратына байланысты болмайды. Есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар балалардың танымдық әрекетінің ерекшеліктері көбінесе когнитивті процестердің жағдайымен анықталады. Зейін аудару сипатының ішінен негізгілерін бөліп көрсетуге болады: тұрақсыздық, эмоцияға тәуелділік, тез шаршау, т.б.

Есту қабілетіне келетін болсақ, балалардың белгілі материалды есте сақтауы төмен, уақытпен шектелген болып келеді. Объекті мен көріністі көп рет қабылдаудың арқасында көру информациясы арқылы есте сақтауы іске асады.

Балалардың барлығында сөйлеу тілінің дұрыс қалыптаспауы, сөйлеу тілінің барлық компоненттерінің ауытқушылықтарымен байқалады. Балаларды бірінші және екінші жыл оқыту барысында, оларға ситуативті сипатын түсіну үшін көрнекілік түрде бекіту қажет. Кейбір балаларда сөйлеу тілін көріп қабылдауы да қалыптаспаған: мимикалық көріністердің жағдайын талдай алмайды, сонымен қатар артикуляциялық мүшелердің қимыл – қозғалысында бақылай алмайды. Олар «әкел?», «сал?», «кім?», «не?» сияқты күнделікті іс – әрекетпен байланысты жеке сөздерді түсінеді, бірақ бұл сөздердің өзі ым тілімен бірге жүреді.

Үшінші – төртінші жылдық білім алатын мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі агрессивті және импрессивті сөйлеу тілінің қалыпты динамикасымен сипатталады. Олар сұрақтарды, 2 – 4 сөзден тұратын сөз тіркестерді, хабарламаларды түсінеді.

Сөйлеу тілінің даму жағдайын бағалай отырып, естуінде, қимыл – қозғалыс аппаратында күрделі кемістіктері бар балалардың сөйлеу тілінің қалыптасу деңгейі нашар еститін және естімейтін балалармен салыстырғанда төмен деп айтуға болады.

Жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижесі бойынша, келесі қорытындыларды шығаруға болады:

- Есту қабілеті мен қимыл – қозғалыс аппараты зақымдалған күрделі кемістігі бар балаларға тән сипат түрлі әрекеттегі жеке психикалық функциялардың теңсіздігі мен диспропорционалдылығы;
- Есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар балалардың айқын психикалық жетіспеушіліктері орталық жүйке жүйесінің органикалық түрде зақымдалуының ауырлығы;
- Аталмыш балалардың психикалық түрде дамуының сандық және сапалық көрсеткіштері түзетушілік – педагогикалық жұмыстың мазмұны мен уақытына, сапасына байланысты;
- Есту қабілеті зақымдалған сал ауруы бар балаларға түзетушілік – педагогикалық жұмыстың мазмұны мен ұйымдастырылуын айқындауда балалардың тірек – қимыл қозғалысы мен есту қабілетінің ауытқушылықтары есепке алынып, жеке бағдарлама әзірленуін қажет етеді.

1. Алиева З.С. *Нейрофизиологическое исследование слуховой системы дошкольников с органическим поражением ЦНС //Дефектология. – 2005. - № 3. 19 – 25 б.*
2. Бертынь Г.П., Лукашева И.Д., Певзнер М.С. *Происхождение сложных дефектов у детей // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. – 1986. 6-28б.*
3. Бертынь Г.П., Розанова Т.В. *Клинико – психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом //Дефектология. – 1993. - № 4. 3 – 8б.*
4. Головчиц Л.А. *Теоретические и методические подходы к дошкольному образованию детей с недостатками слуха при комплексных нарушениях развития. – М: МОСУ, 2006.*
5. Жигорева М.В. *Психолого – педагогическое изучение развития детей с комплексными нарушениями: Монография. – М., 2009.*
6. Ипполитова М.В., Бабаенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. *Воспитание детей с церебральным параличом в семье. – М., 1993.*
7. *Клинико – психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом: Сборник научных трудов/ Под ред. М.С. Певзнер, Т.В. Розановой. – М., 1980*
8. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. *Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата. – М., 2001.*
9. Семенова К.А., Махмудова Н.М. *Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом. – Ташкент, 1995.*
10. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. *Психология детей с нарушениями функций опорно – двигательного аппарата. – М., 2004.*

### **Резюме**

В этой статье рассматриваются особенности психического развития дошкольников с церебральным параличом, имеющих нарушения слуха.

### **Summary**

This article discusses the features of the mental development of preschool children with cerebral palsy with hearing impairment.

## **ЗИЯТЫНДА АУЫР ЖӘНЕ ТЕРЕҢ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ДЕНЕ ДАМУЫНЫҢ СИПАТТАМАСЫ**

**Рахимова А.Т.** - *Қазмемқызпу-інің Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының оқытушысы*

Бұл мақалада зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың психикалық және дене дамуының ерекшеліктері қарастырылған.

**Түйін сөздер:** Психикалық ауытқу, дене дамуының ауытқуы, білім беру мазмұны, фонематикалық бұзылыс, психоневрологиялық аурулар, зияттың ауытқуы, артикуляциялық аппарат.

Қазақстан Республикасының президенті Н.Ә. Назарбаев өзінің кезекті Жолдауында мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керектігін, олардың тұрмыстық қызмет көрсету, тағам өнеркәсібі, ауыл шаруашылығы кәсіпорындарында жұмыс істей алатындығын жеке атап көрсетті. Сонымен қатар, оларды белсенді өмірге тарту мәселесі, өздерін қоғамның мүшесі ретінде пайдалы еңбекке қосу туралы атап өтті[1]. Мақалада осы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың ерекше тобына жататын зиятында ауыр және терең ауытқуы бар балалар туралы айтылады.

Түзету педагогикалық көмекті қажет ететін балалар тобында зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалар ерекше орын алады, бұл топтағы балалар осы уақытқа дейін арнайы ұйымдастырылған білім беру және дамыту ортасына қосылмай келгені көпшілікке мәлім. Дегенмен, соңғы жылдары психикалық және дене дамуында ауытқулары бар балалардың көптеп туылуына байланысты бұл мәселеге көзқарас өзгеруде.

Кеңес Үкіметі кезінде оқуға қабілеті бар балалар арнайы білім беру мекемелеріне жіберілген болатын, яғни олар арнайы бағдарлама материалын меңгеруге тиісті еді. Ал, зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалар әлеуметтік қорғау жүйесіне қарайтын және тек қана медициналық көмек пен қарапайым күтім көрсетілетін интернат-үйлерінде тұратын.

Қазіргі таңда арнайы интернат-үйлері медициналық-әлеуметтік, психоневрологиялық аурулары бар тұлғаларға арналған мекемелер болып өзгертілді, яғни бұл жерде медициналық көмекпен бірге түзете-дамыта оқыту, еңбек және әлеуметтік-тұрмыстық икемділіктер мен дағдыларды қалыптастыру жұмыстарды жүргізу ұйымдастырылған.

Батыс Еуропада қалыптасқан дәстүр бойынша ата-аналар мен қамқоршылар зиятында ауыр және терең ауытқуы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу үшін мемлекеттік немесе жеке меншік білім беру мекемелерін таңдауға құқылы. Бұл топтағы балалар бастауыш және кәсіби білім алуға құқылы. Бастауыш білімнің мазмұны – оқу, жазу, есептеудің қарапайым деңгейіндегі білім, икемділік пен дағдыны қамтиды.

Қазақстан Республикасында мүмкіншілігі шектеулі балаларға оңалту мен білім беру көмегінің жаңа ықпалы 2002 жылы 11 шілдеде қабылданған «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» заңында

көрсетілген. Осы заңда зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балаларға үй жағдайында әлеуметтік көмек көрсету бөлімі анық көрсетілген [2].

Жоғарыда айтылған мәселеге байланысты арнайы оқыту бағдарламасын құру қажеттілігі пайда болды. Біздің елде осы уақытқа дейін зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балаларға арналған бағдарлама болған жоқ. Ресейде 1976 жылы А.Р. Маллер мен Г.В. Цикото құрастырған «Программа для воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей», 2003 жылы Е.А. Екжанова мен Е.А. Стребелева құрған «Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» сынды бағдарламалар жарық көрді. Осы негізде 2009 жылы Р.А. Сүлейменова және Г.А. Ильмуратова атты ғалымдарымыз «Коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью» атты арнайы бағдарлама өңделді.

2005 жылы ұлттық-ғылыми тәжірибелік түзету-педагогикалық орталығында аталмыш балаларға арналған күндізгі бөлім ашылды. 1994 жылы бүкіл әлемдік денсаулық сақтау ұйымының қабылдаған жіктеуі бойынша зияттың төмендігі төрт негізгі деңгейге бөлінеді: жеңіл – F70, орташа – F71, ауыр – F72, терең – F73.

Зиятында ауыр және терең ауытқуы бар балалардың психикалық және дене дамуының жағдайларын сипаттай келе, келесідей ерекшеліктерді атауға болады: бұл топтағы балалардың қимыл-қозғалыстары баяу, мақсатсыз, жүру немесе жүгіру үрдісі кезінде қиындық танытады, бір әрекеттен екінші әрекетке ауысу қимылдары шектелген, сөздік нұсқауларды қимыл-қозғалыспен сәйкестендіре алмайды. Ал, кейбір балалардың қимылдары керісінше, өте жылдам және мақсатқа сай бағытталмаған[3].

Егер зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың жалпы моторикасын сипаттайтын болсақ, онда бірінші орынға қимылдың ұғымдық құрылымының дамымағандығы алға шығады, яғни баланың тірек-қимыл қозғалыс аппаратының жағдайымен кейбір қимылдарды немесе қимылдардың элементтерін орындай алады, бірақ та тапсырманы түсіне алмауының себебінен қимыл-қозғалыстарды толығымен орындай алмайды. Сондықтан да, бала бөлмеде мақсатсыз ары-бері жүреді немесе бір орында отыра береді. Екі жағдайда да баланың кеңістікте бағдарлай алмайтындығын байқауға болады. Олар кеңістіктің шекараларын қабылдамайды, сонымен қатар өзінің бөлмеде тұрғанын түсінбейді.

Зиятында ауыр және терең ауытқуы бар балалар қоршаған орта болмыстарын үстіртін қабылдайды. Мысалы, бала пирамиданы жинау барысында оның сақиналарын таяқшаға кигізу қимылдарын меңгереді, ал егер басқа материалдан жасалған, көлемі, түсі басқа пирамиданы ұсынып, дәл сондай тапсырма берілсе, бала бұл тапсырманы орындай алмайды.

Түзету жұмысының нәтижесінде балаларда қарапайым елес пен түсініктер пайда болады. Мысалы, олар қабылдаған объектілерді біріктіре алады (киім, аяқ киім, ыдыс).

Зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың көңіл-күйлері әр уақытта көтеріңкі болады, бірақ оның сол жағдайда қарапайым қажеттілігінің болмауынан (қарнының ашуы, шөлдеу, таныс емес бөлме) көңіл-күйлері кенеттен өзгереді. Мұндай балалар тез шаршағыш келеді, зейінін жинақтай алмайды. Эмоционалды реакциялары кедей, мысалы, қолындағы затты тартып алса, ол ренжігенін көрсетпейді, бірден жылап қалады.

Бұл топтағы балалардың зейіні тұрақсыз, бір әрекетте тоқталып қалумен шектеледі. Бір әрекетті меңгеріп алған соң, сол әрекетті мақсатсыз қайталаудан

жалықпайды. Зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалар ересектерге және де басқа адамдарға еліктей алмайды. Кей жағдайда ғана күнделікті кездесетін тұрмыстық үрдістерді қайталайды. Мысалы, сыпыру, үстелдің үстін сүрту, телефонмен сөйлесу және т.б. Аталмыш балалардың сөйлеу тілінің барлық жағы дамымаған болып келеді. Зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалар нұсқауды түсінбегендіктен, олардың артикуляциялық аппараттарының қозғалысын тексеру оңайға соқпайды. Бұлшықет қозғалмалылығы өте төмен, еріндері әлсіз және толық жымқыру мүмкіндігі жоқ. Тілдерінің ұшы болмайды, әдетте тілдері өте үлкен және балалардың көпшілігінде сілекей бөліну үрдісі қарқынды жүреді. Артикуляциялық аппараттың бұзылыстарынан тыныс алу жетіспеушілігіне алып келеді. Ал, балалардың көпшілігі қарым – қатынаста сөйлеу тілінің қажеттілігін түсінбейді. Нұсқауды белгілі бір әдеттегі жағдайда еліктеу арқылы, не болмаса дауыс ырғағына қарай қабылдайды[5].

Лексикалық сөздіктің кеңеюі мен белсенді сөйлеу тілінің дамуының арасында тікелей тәуелділік жоқ, яғни бұл артикуляциялық аппараттың кемістігі, фонематикалық қабылдаудың бұзылысы және ақпарат алмасу қажеттілігінің төмендігімен байланысты.

Зиятында терең бұзылыстары бар балалардың ойлауы жүйесіз. Көп жағдайда ойлау операциялары мүлдем болмайды, болған жағдайда – ұғымдық байланыстары әлсіз келеді. Кей жағдайда балалар қарапайым жалпылауды орындауға қол жеткізеді (мысалы, егер ыдысты алып беру ұсынылса, онда ол кесе немесе тәрелкені көрсетеді). Өзіндік тәжірибені іс жүзінде өндей алмайды, бірақ тұрмыстық жағдайда белгілі бір деңгейде бақылау мүмкіндігіне ие. Басқа балалармен қарым – қатынасқа түспейді және оларға зейін салуы эпизодтық тұрғыда болады. Ереже бойынша, бала өзінің орындаған әрекетіне көңілі толмайды[4].

Ойыншықтарға деген қызығушылығы төмен. Ойыншықтармен әрекет барысында тұрпайы қимыл – қозғалыстар жасайды, бала өзінің әрекетінің нәтижесінде бағытталмайды. Балалардың кейбірі қарапайым белгілер негізінде заттардың айырмашылықтарын ажырата алады (доп домалайды, кубик домалайды).

Жалпы моторикаларының дамымауынан еліктеу қабілеті, заттық әрекеттің дамуы, өз – өзіне қызмет көрсетуі баяу және кеш қалыптасады. Мұндай балалар талапты түсініп, орындау қабілетінен қатты шектелген. Ой – өрісінің жетілуіне жағдай жасайтын таным үрдістері – зейіні, қабылдауы, есте сақтауы дамымаған. Балалар дыбыстық тітіркендіргіштерге назар аудармайды.

Зиятында ауыр бұзылыстары бар балалардың көпшілігі баяу қозғалады немесе қозғалу мүмкіндігінен айырылған. Бала өз дене жағдайын түсінбегендіктен, оның ыңғайсыз отырғанын түсінбеуі де мүмкін, сондықтан орындыққа ыңғайлап отыра алмайды немесе қолын созып қажетті затты ала алмайды. Бас миы органикалық түрде қатты зақымдану себебінен, балалардың біршамасы тұра алмайды.

Сөйлеу тілі жоқтың қасы, жеке дыбыстар ғана шығарады. Кейбір жағдайда қоршаған ортадағы адамдардың назарын аудару мақсатында дыбыстық реакцияларды пайдаланады. Балалардың өздерінің негізгі қажеттіліктеріне жағдай жасауды түсінбейді. Көпшілігінде шайнау және жұту актілері болмайды. Сондықтан да, олар басқа адамдарға тәуелді болады.

Кемістіктері өте терең балалар қарапайым эмоцияларын көрсете алмайды (күлу, жылау). Балалардың көпшілігінде аутоагрессиялы талмалары болады (өзіне зақым келтіруге талпыну). Эмоциялары қарапайым, яғни қанағаттану немесе қанағаттанбау сезімімен анықталады. Сонымен қатар, зиятында терең ауытқуы бар



балалар ересектер тарапынан берілетін эмоционалды қарым – қатынас белгілеріне немқұрайлы қарайды.

Көптеген бұзылыстар екіншілік болуы мүмкін екенін айта кеткен жөн: таным әрекетінің бұзылысы баланың дамуына себеп болатын барлық үрдістердің ауытқуына алып келеді. Бұл бұзылыстардың жиынтығы ерте балалық шақта анықталып, ағзаның ары қарай дамуына кедергі келтіреді. Сондықтан да зиятында ауыр және терең бұзылыстары бар балалардың психикалық үрдістерін дамыту түзету жұмыстарының негізінде жүзеге асады.

1. *Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы (17.01.2014).*
2. *«Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық – педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 11 шілдедегі № 343 Заңы.*
3. *Сүлейменова Р.А., Ильмуратова Г.А. Ақыл – ойы дамуы ауыр және терең бұзылған балаларды психологиялық – педагогикалық тексеру және жеке дамыту бағдарламасы. – Алматы, 2012.*
4. *А.А. Байтұрсынова. Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы. – Алматы, 2008.*
5. *Н.И. Шевандрин. Основы психологической диагностики. – Москва «Владос», 2003.*

### **Резюме**

В этой статье рассматриваются психофизические особенности детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта.

### **Summary**

This article focuses on the psychophysical characteristics of children with severe and profound intellectual disabilities.

## АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 351.777

### ДЕНСАУЛЫҚ ЖӘНЕ САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ГИГИЕНАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

*Д. Қ.Байдосова - Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы.*

Балалар мен жасөспірімдерге гигиеналық тәрбие беру арқылы, оларды салауатты өмір салтына баули отыра, болашақта оны үнемі қолдап отырғанда ғана денсаулық кепілі болатынын негіздеу.

**Түйін сөздер:** Салауатты өмір, салауаттандыру, маскүнемдік, ақыл-ой еңбегі гигиенасы, гигиеналық тәрбие, зиянды әдет, никотин, атерсклероз, стенокардия, гипертония, миокард инфаркті.

Салауатты өмір салты - белгілі популяцияның денсаулығын сақтап, нығайтуға, салауаттандыруға арналған мінез-құлқы, тәрбиесі. Салауатты өмір салты - тек медициналық емес, сонымен қатар өндіріс пен өндірістік қатынастардың дамуына байланысты болып келетін әлеуметтік-экономикалық категория. Салауатты өмір салты жеке адамның тіршілік жағдайын денсаулығына сәйкес таңдауы, яғни жеке әлеуметтік топтар мен жалпы қоғамның жоғары гигиеналық мәдениеті. Организмнің қорғаныш қабілетін жоғарылатуға жағдай жасайтын тәртіптер және организмге зиянын тигізетін әдеттерге қарсы тәртіптер - гигиеналық дұрыс тәртіп болып саналады. Организмнің қорғаныш қабілетін жоғарылатуға әр түрлі іс-әрекеттер мен демалысты дұрыс пайдалану, рационалды тамақтану, жақсы қимыл-қозғалыс белсенділігі, денешынықтыру, шынығу, жеке бас гигиенасын сақтау, өзінің денсаулық жағдайына ерекше көңіл бөлу, жақсы экологиялық жағдай т.с.с. әсер етеді.

Бұл жағдайда балалардың өзіне қажетті тіршілік ортасын қалыптастыра алмайтындығын ескеру керек. Сондықтан бұндай жағдайларды қалыптастыру негізінен ата-аналарға, ағарту жұмыстарын ұйымдастырушыларға, педагогтарға байланысты. Яғни, баланың болашақтағы мінез-құлқы оның сәби кезінен бастап тіршілік ортасына байланысты болады. Салауатты өмір зиянды әдеттермен үйлеспейді. Алкоголь және басқадай маскүнемдікке әкелетін заттар, анаша, шылым шегу салауатты өмір салтын қалыптастыруға жан-жақты кедергі келтіреді. Зиянды әдеттер көптеген аурушандықтың қауіптілік факторы болып саналады және балалар мен жасөспірімдердің денсаулық жағдайына кері әсер етеді. Қазіргі кезде, жоғарғы сынып оқушыларына жүргізілген эпидемиологиялық тексерулер шылым шегу, шарап ішу, анаша пайдалану жастардың арасында кеңірек таралып бара жатқанын көрсетеді.

Әсіресе маскүнемдік бірінші орынға шығады екен. **Маскүнемдікке** бейім келетін ең қиын кезең - жасөспірім кезеңі. Бұл кезеңде жасөспірімдер тіршілігінде бірқатар маңызды өзгерістер болып жатады. Біріншіден, организмнің психо-эндокриндік қайта құрылуы қалыптасады, екіншіден жаңа көзқарас, қажеттіліктер қалыптаса бастайды.

Психологиялық қайта құрылу дискамфорттық жағдайлардың пайда болуының себебінен қиын қалыптасады. Жасөспірімдердің мінез-құлқы тұрақсыздықпен,

жылдам жәбірленгіш, өкпешілдікпен сипатталады. Осы кезеңде жолдастар тауып, топ құрып жүру қажеттілігі жоғары болады. Сонымен қатар, жасөспірімдер тобында өздерінің бағалайтын бағыт, пікірлері, демалыс уақыттарын өткізу, көптеген қиын жағдайларды шешу тәсілдері қалыптасады. Сондықтан бұл кезеңде топтармен бірге арақ-шарапқа үйрену қауіпі артып, ата-аналары мен педагогтардың ескертпелері оның еркіндігіне, құқығына қарсылық көрсету сияқты қабылданып, көбінесе олардың мінез-құлқына кері әсер етуі мүмкін. Сондықтан, оларды бір жақты тыңдауға мәжбүр ету олардың қарсылығын туғызып, өз бетімен кетуіне әкеліп соғады.

Бұл жағдайлардың бәрі алкогольдік ішімдіктерді оңай табуға болатындықтан және алкогольдік әдет-ғұрыптар мен дәстүрлердің кең таралуынан туындайды. Әсіресе, ішімдікті жаңа бастап жүрген өте араласқыш, әзілқой, әрнәрсенің түйінін жылдам шеше білетін, өжет бастығы бар алкогольдік топтарға, жылдам үйір болады. Шынайы өмірдің қиыншылығынан қашу да балаларды алкогольдік топтарға әкелуі мүмкін. Яғни, негізгі іс-әрекеттеріне (оқу-жұмыс) қанағаттанбау, істеген жұмыстардың нәтижесінің шықпауы т.с.с. Осындай жағдайлардан өте маңызды психологиялық механизм жасауға болады: тіршілік түйткілдері мазасыздандырып, күткен жетістіктеріне жете алмаған жасөспірімдер алкогольдік топтарға «ауысу» арқылы қалыптасқан нормалар мен құндылықтарға өзінің қарсылығын көрсетеді. Сонымен қатар, ішімдікке қойылған қарсы талаптарды да бұзады. Зиянды әдеттердің алдын алудағы маңызды бағыт - жасөспірімнің жеке адам болып қалыптасуына, оның қажеттілігінің, сұраныстарының жоғарылауына, адамзат баласының қастерлейтін мәдени құндылықтарына көзқарасын, яғни жасөспірімнің рухани денсаулығын қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінуі тиіс. Жасөспірімдер арасында алкогольге қарсы ағартушылық, тәрбиелік жұмыстар жүргізу - ішімдікке қарсы арнаулы профилактикалық тәсілге жатады. Мектептерде алкогольге қарсы тәрбие жүргізген кезде төмендегі принциптерді басшылыққа алған дұрыс:

- - Мектеп оқушыларын ерте жастан алкогольге қарсы тәрбиелеп, қалыптастыру. Алкогольге жеке көзқарас 9-10 жастың өзінде қалыптаса бастайтындықтан, ішімдікке қарсы тәрбиені бастауыш сыныптардан басталғаны жөн;
- Алкогольге қарсы тәрбие мен ағартушылық бір бағытта, бірізділікпен жүруі қажет; мұнда оқушының жас мөлшеріне сәйкес қарапайым мысалдан бастап, ішімдікке байланысты қоғамға да, өзіне де келтіретін зор кесепатты түсінідіру арқылы ішімдіктің зиянын ашып беру керек;
- Ішімдікке қарсы жұмысты балалар арасында қойылған фазалар мен кезеңдерге сәйкес жоспарлау;
- Ішімдікке қарсы жүргізілген жұмыстарда оқушылардың әр түрлі жас топтарының психикалық ерекшеліктерін ескеру;
- Оқушыларды ішімдікке қарсы тәрбиелеп, қалыптастыру жұмыстары гигиеналық және әдет-ғұрыптық, эмоционалдық және мазмұндық аспектерге сәйкес келуі тиіс;
- Балаларды әлеуметтік-гигиеналық пайдалы белсенділігін жоғарылату, толыққұнды демалыстар ұйымдастыру;
- Алкогольге қарсы жұмыстарды кешенді жүргізу. Педагогикалық ұжымдар мұндай жұмыстарды жанұялармен, маман дәрігерлермен, соның ішінде наркологтармен, мемлекеттік емес ұйымдармен бірлесіп жүргізгені тиімді.
- Жоғарғы сынып оқушыларын алкогольге қарсы жұмыстарға белсене араластыру. Оларға ішімдікке қарсы ағарту жұмыстарын жасату. Мұндай жұмыстар жоғарғы сынып оқушыларымен қатар бастауыш сынып

оқушыларына да пайдалы болады. Өйткені бастауыш сынып оқушылары өзінің ата-анасымен, мұғалімдерінен гөрі жоғарғы сынып оқушыларына көбірек сенеді.

Ішімдікке қарсы жұмыстың мазмұны мәнді, түсінікті, адамзат баласының қажеттіліктерін дұрыс қамтитын терең ұғымға негізделуі керек. Балалардың салауатты өмір салты көбінесе ата-аналарының тіршілігіне, өзі тәрбиеленіп отырған ортасына байланысты болып келеді. Балалар мен жасөспірімдердің салауатты өмір салтын қалыптастыруды, олардың белгілі жас-жыныс, ұжымдық ерекшеліктерін ескере отырып жүргізген тиімді болады.

### ***Балалар мен жасөспірімдерге гигиеналық тәрбие беру***

Әлем халықтарының үлкен бөлігі балалар мен жасөспірімдер болып келетіндіктен, оларға дұрыс көңіл бөлу сол қоғамның маңызды міндеті болып табылады. Балаларға дұрыс тәрбие беру, оларға дұрыс көңіл бөлу деп қарауға болады. Тәрбие берудің 90% өте ерте жаста қалыптасады. Гигиеналық білім мен гигиеналық дағдылар баланың денсаулығын нығайтуға ғана емес, сонымен бірге баланы әдептілікке, саналылыққа баулиды. Баланы жеке бас гигиенасының талаптарын сақтауға баулу олардың саналы түрде қоғамға қажетті негізгі ережелерді сақтап жүруін қалыптастырады. Балаға гигиеналық тәрбие берудің негізі бала-бақшада басталады, одан ары қарай мектепте тереңірек түсініктер беріледі. Сонымен қатар, балалар мен жасөспірімдерге гигиеналық тәрбие беру жұмысы - мектептің оқу бағдарламасының міндетті түрдегі құрамды бөлігі болып табылады.

Гигиеналық тәрбиенің бағдарламасы. Жалпы алғанда оқушыларға гигиеналық тәрбие беру бағдарламасы төмендегі талаптардан тұрады:

1. Денешынықтыру мен шынығудың салауатандырудағы маңызы;
2. Мектеп оқушыларының ақыл-ой еңбегінің гигиенасы;
3. Тағам тану гигиенасы;
4. Қоғамдық және жеке бас гигиенасы;
5. Жарақаттанудың алдын алу;
6. Политехникалық оқытудың гигиенасы;
7. Жыныс тәрбиесі.

Бұл саладан ең маңызды мәселе қажетті тақырыптарды мектеп оқушыларының жас мөлшеріне қарай бөліп алу болып табылады. Балалардың жас мөлшерлері жалпы қабылданған 3 топқа бөлінеді:

1. 7-9 жастағы балалар (1-3 сыныптар);
2. 10-14 жастағы балалар (4-7 сыныптар);
3. 15-17 жастардағы жасөспірімдер (8-11 сыныптар);

Оқушыларды өздерінің жас мөлшерлеріне сәйкес келетін бөлімдерге гигиеналық баулу - тәрбиенің негізгі принципі. Балалардың жасы өскен сайын гигиеналық тәрбие туралы алғашқы түсініктердің маңысы тереңдей түседі. Денешынықтыру тәрбиесінің тақырыбына дене тұлғасының дұрыстығы туралы мәліметтер кіреді. Мұнда олар іс-әрекеттің дене тұлғасының қалыптасуына әсерін, де-нешынықтыру жаттығуларының, қимыл-қозғалыстың, демалыстың организмнің қалыптасуына тигізетін пайдасымен танысады. Балаларды таңертеңгілік гимнастика жаттығуларын жасауға әдеттендіру де маңызды гигиеналық дағды болып табылады. **Ақыл-ой еңбегі гигиенасы** тақырыбына күн тәртібі, үйдегі және мектептегі сабақ оқу гигиенасы, демалыс тәртібі мен ұйқы гигиенасының мәселелері кіреді. Балалар жас мөлшеріне байланысты өздерінің күн тәртібінің элементтерінің ең дұрыс ұзақтығын білуі оны өмірде дұрыс пайдалана білуі керек. 10 жастан бастап мектеп оқушылары өздеріне ыңғайлы күн

тәртібін құрастыра алуы тиіс. Жоғарғы сынып оқушылары қажу мен қатты қажудың физиологиялық маңызы туралы мағлұмат алып, бір күндегі, аптадағы, жыл бойындағы ақыл-ой қызмет қабілетінің динамикасы туралы түсінігі болуы керек. Барлық жастағы оқушылар түнгі ұйқының жағдайы мен ұзақтығын дұрыс бағалай білгені дұрыс. Кішкене жастағы балалардың тамақтану гигиенасы дастарқан басында отыру, салфетка, ыдыс-аяқтарды пайдалана білуден тұрады. Мұнда асықпай тамақ ішу, тамақ ішкен кезде сөйлемей, алаңдамай отыру дағдыларына үйренеді. Одан ересек жаста мектеп оқушылары тамақтың сандық және сапалық нормалары, минералдық заттар мен витаминдер, тамақтану тәртібі, астың қорытылу механизмі туралы ақпарат алады.

Жарақаттану - балалар мен жасөспірімдер өлімінің негізгі себептерінің біріне жатады. Оқушыларға осы жайында жүргізілетін дұрыс гигиеналық тәрбиенің профилактикалық маңызы өте үлкен. Бұл тақырыпта мектеп оқушыларына (бастауыш және орта сыныптар) жол қозғалыс ережелерін оқытып, таныстыру - басты мақсат. Мектепте және тұрмыста жарақаттанудың алдын алу үшін оның тал, бұталардан, баспалдақтардан, балкондардан құлау жағдайлары, асхана пышағын, қайшыны, газ плитасын, электрлі заттарды дұрыс пайдаланбаудан болатын қателіктер талқыланады.

Мектеп оқушылары төменгі сыныптан бастап жеңіл-желпі жарақат алғанда, кесіп алғанда, тырналғанда, сырылып кеткенде, күйікте, мұрны қанағанда т.б. жағдайларда алғашқы медициналық көмек көрсету тәсілдеріне үйренеді.

Көптеген зерттеушілер салауатты өмір сүру - рационалды тамақтану, күн тәртібін және жеке бас гигиенасын сақтау және зиянды әдеттерден бас тарту өмір сүру ұзақтығын 7-10 жылға ұзартады деп санайды. Жеке бас гигиенасының ережелерін сақтамау, тек өзінің жеке басына ғана емес, сонымен қатар маңайындағы қарым-қатынастағы адамдарға да қолайсыз әсер етуі (мыс. жұқпалы аурулар таралуы) мүмкін. Мектеп оқушылары жеке бас гигиенасы туралы білім мен дағдыларды меңгеруі тиіс.

Мектеп жасына дейінгі балалар мен бастауыш сыныптардағы мектеп оқушыларына мына тәсілдерге оқытып, дағдыландыру қажет:

- - қолдарын уақытында (тамақ ішер алдында, әжетханаға барғаннан кейін және жануарлармен ойнағаннан соң т.б.) мұқият жуу;
- - денені белге дейін және аяқтарды жуу;
- - тісті күту;
- - шаш пен тырнақтардың тазалығын сақтау;
- - бөлмелерді дұрыс жиыстырып, желдетіп отыру;

Орта және жоғарғы сынып оқушыларына инфекциялық аурулар жөнінде білім беріліп, олардан сақтанудың профилактикалық шараларын оқытады. Кәсіптік мамандыққа оқытудың гигиеналық тәрбиесінің негізі, оқушыларға еңбек сабағында өндірістік процестер кезіндегі қауіптілікті түсіндіру болып табылады. Балалар мен жасөспірімдердің оқу бөлмелеріндегі санитарлық-гигиеналық тәртіп ережелерін білуі керек. Жоғары сыныптарда өндірістік жарақаттану профилактикасы түсіндіріледі. Мектеп оқушылары верстактың өз жастарына сәйкес келетін биіктіктерін, арнаулы киімдерді таңдап алуы, құрал-саймандарды дұрыс пайдалана білуі керек. Қыз балалар тағам өнімдерін даярлау және сақтау жағдайына қойылатын гигиеналық талаптарды, іс тігу машинасын қолдану дағдыларын меңгереді. Барлық жастарда техника қауіпсіздігіне ерекше көңіл бөлінуі тиіс. Орта сынып оқушыларына жыныстық тәрбие беруде де гигиеналық сұрақтарға тоқталады. Соның ішінде, балаларда физиологиялық өзгерістер пайда болардың алдында жыныстық тәрбие жөнінен

хабарлар беріледі. Жынысына сәйкес жүргізілетін мұндай түсініктер қыз балалар үшін 12 жаста, ал ер балалар үшін 13 жаста өткізіледі. Жоғарғы сыныптардағы жасөспірімдерге медициналық және моральдық қарым-қатынас жағынан да дұрыс мінез-құлық дағдыларын қалыптастыруға арналған тәрбие жұмыстары жүргізіледі.

**Зиянды әдеттердің алдын алу.** Темекі шегудің кең таралуы және осы зиянды әдетке жасөспірімдердің үйір болуы - медицинаның ең маңызды мәселелерінің бірі. Осы мәселе бойынша санитарлық ағарту орнының ғылыми-зерттеу институтының жан-жақты ғылыми зерттеулері негізінде бірқатар заңдар мен ағарту сипатындағы шаралар өңделіп, шығарылған болатын. Сонымен қатар, Бүкілодақтық Денсаулық сақтау ұйымының Еуропалық аймақтық бюросы темекі шегетіндердің жасы жылдан-жылға жасарып бара жатқанын көрсетті. Осыған орай, егер бүгінгі күні шылыммен танысу балаларда жасөспірім жаста ғана емес, 10-12 жаста, тіпті одан да ертерек басталатындықтан, балалар мен жасөспірімдерге темекі шегудің зиянды әсері жөнінен гигиеналық тәрбие беру - міндетті шара. Темекі түтінінің адам денсаулығына әсері туралы мәліметтермен өсіп келе жатқан ұрпақтар ғана емес, сонымен қатар ересек адамдардың өздері де толық хабардар емес.

Темекі түтінінің адам денсаулығына зиянды әсерлері:

1. Темекі шегетіндер қан айналу жүйесінің ауруларымен (атеросклероз, стенокардия, гипертония, миокард инфаркті) темекі шекпейтіндерге қарағанда жиі зардап шегеді. Әрбір тартылған темекі қан тамырларының 20-30 минутқа дейін тарылуына әкеліп соғады;
2. Никотин адамның жүйке жүйесін зақымдайды. Алғашқыда орталық ми қыртысын қоздырады, соңынан тежейді, әлсіретеді;
3. Темекі шегу зат алмасуды және организмдегі витаминдердің сіңуін бұзады. Темекі құмарлардың басым бөлігінде авитаминоз байқалады;
4. Никотин асқазанның кілегей қабатының қабыну процестерін шақырып, ас қорыту жолдарының қабынуына ықпал етеді. Асқазан жарасы ауыруының 98% темекі шегетіндер құрайды;
5. Никотин жыныс гармондарының өндірілуін және жыныстық белсенділікті төмендетеді;
6. Темекі түтінінде канцерогенді заттар табылған. Өкпе және асқазан рагі темекі шегетіндерде темекі шекпейтіндерге қарағанда бірнеше есе жиі кездеседі;

Қазіргі кезде алкоголизм мәселесі де шындап көңіл бөлерлік мәселелердің бірі болып отыр. Алкогольдік ішімдіктерді нысапсыз пайдаланудың қауіптілігін ерте заманның өзінде-ақ түсінген, ал қазіргі кездері ол көптеген ғылыми зерттеулер жүргізу арқылы дәлелденген. Алкоголь нәрестенің құрсақта жатқан кезінен бастап, оның даму жолдарының барлық кезеңдерінде организмге кері әсерін тигізеді:

1. Ақыл-ойының дамуы төмен 100 баланың ішінде 90-ны алкогольдік маскүнемдік жағдайында ұрықтанғандығы дәлелденген;
2. Жүкті әйелдердің алкогольді интоксикациясы, туа пайда болған ақаулар (жүректің туа пайда болған ақауы, аяқ-қолдардың анамалиясы, қылилық және т.с.с.) санының өсуіне әкеліп соғады;
3. Алкоголь орталық жүйке жүйесін, бауырды, бүйректі, жүректі зақымдайды, дәрілердің әсерін бұрмалайды, қызмет қабілетін және ақыл-есін кемітіп, адамның жеке басын аздырады;
4. Автомобиль апатының 30% көбінің себебі алкогольдік маскүнемдік болып табылады;

5. Маскүнемдер арақ ішпейтіндерге қарағанда екі есе жиі ауырады. Бұрынғы кездерде де, қазіргі уақытта да маскүнемдікке қарсы әр түрлі шектеулер мен заңдылықтар қабылданған.

1. Неменко Б.А. Оспанова Г.К Балалар мен жасөспірімдер гигиенасы (Оқулық).- Алматы 2002.344б.
2. Кучма В. Р. Гигиена детей и подростков., М., Медицина, 2004.,
3. Қ.Дүйсенбин., З.Алиакбарова. Жасқа сай физиология және мектеп гигиенасы. Алматы., 2003.
4. В.Н.Кардашенко., Балалар мен жас өспірімдер гигиенасы. Москва.,
5. 1980.

### Резюме

Статья посвящена вопросам гигиены детей и подростков - базовой компоненты здорового образа жизни . Меры по поддержанию здоровья должны иметь непрерывный и превентивный характер.

### Summary

In article questions of hygiene of children and teenagers of a basis of a healthy lifestyle, continuous support of the health, a holding preventive actions are considered.

---

УДК 371.927

## ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЫРҒАҚ ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МОТОРИКАСЫ МЕН СӨЙЛЕУ ТІЛІН ТҮЗЕТУ ТӘСІЛІ РЕТІНДЕ

**Рахимова М.М.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының магистр, аға оқытушысы.*

Мақалада логопедиялық ырғақтың дизартриясы бар балалардың моторикасы мен сөйлеу тілін түзету тәсілі ретіндегі бағыты қарастырылған.

**Түйін сөздер:** Логопедиялық ырғақ, моториканың бұзылысы, қимыл-қозғалыс координациясы, қимыл-қозғалысты ұйымдастыру, тәрбиелеу-түзету үрдісі.

Қимыл-қозғалыс координациясының бұзылысы сөйлеу тіл үрдісіне үйренуде қиындықтар туындауының негізгі белгісі болып табылады. Дизартриясы бар балалардың сөзбен және музыкамен сәйкес қимыл-қозғалыстың дамуы тұтас тәрбиелі – түзету кешенінен тұрады. Дизартрия кезіндегі сөйлеу тіл бұзылысының күрделі құрылымы түзету шараларын ұйымдастыру және өткізуде кешенді жол табуды талап етеді. Дизартрияны зерттеу медициналық, педагогикалық және лингвистикалық пәндердің объектісі болып табылады. Бұл жалпы сонымен қатар ұсақ моторикаға да қатысты. Моторлы қызметі жақсы дамыған бала сөйлеу тілін жылдамырақ менгереді. Және керісінше, моторлы дамуы қалыптағы жас ерекшеліктен кешеуілдеп дамыған бала, сөйлеу тіл үрдісін менгеруде үлкен қиындықтарға кезігеді. Дизартрияны түзету бойынша жұмыстың жүйесін құрайтын әр-түрлі әдістемелер қатарында, логопедиялық ырғақ белгілі бір орынға ие. Қимыл-қозғалыс пен сөйлеу тіл арасында тығыз байланыс байқалады. Моториканың бұзылысы сөйлеу тілінің дыбыс айту

жағына тікелей әсер етеді, ал ол дизартриясы бар балалардың көбінде бұзылған. Сөз және әуенмен сәйкестенген қимыл-қозғалыстың дамуы тұтас тәрбиелік-түзету үрдісі болып табылады. [1]

Логопедиялық ырғақ – сөз және музыкамен сәйкестікте қимыл-қозғалыс саласын дамыту, тәрбиелеу және түзету жолы арқылы сөйлеу тілді бұзылыстарды жоюға бағытталған, кинезотерапияның бір түрі. Логопедиялық ырғақ бойынша жұмыстың жүйесін құрудың теориялық негізі болып Н.Ф.Бернштейннің қимыл-қозғалысты ұйымдастырудың денгейлік теориясы болып табылады. Берілген теория бойынша қимыл-қозғалысты ұйымдастырудың 5 денгейі бөлінеді:

- А. денгейі – орталық жүйке жүйесінің руброспинальды денгейі: проприорецепция көмегімен дене бұлшықетінің тонусын саналысыз реттелуін, статикалық шыдамдылық пен координацияны қамтамасыз етеді.
- В. денгейі – таламопалмедарлы: координацияны, толық қимылдың ішкі байланысын, оның құрамдас бөліктерінің жұмыла әрекеттесуін, айқын қимылдарды, пантомимиканы, пластиканы қамтамасыз етеді.
- С. денгейі – пирамидті-стриарлы: көру афферентациясы бастапқы ролге ие кезіндегі қимылды актіні сыртқы кеңістікпен келісілуін, басы және аяғы бар мақсаттылы сипаттағы қимылдарды қамтамасыз етеді.
- Д. денгейі – маңдай-премоторлы, кортикальды. Бастапқы афферентті жүйе зат туралы түсінік болып табылады. Афферентация затпен іс-әрекеттің мағыналық жағына сүйенеді. Кеңістіктік аумақ жаңа топологиялық сапалы сипатқа ие болады (жоғары, төмен, арасында, астында онын алдында, содан кейін). Дененің оң және сол жағын саналандыру жүреді.

Е-денгейі – қимылдарды бейнелі координациялау мен психологиялық ұйымдастырудың жоғарғы кортикальды денгейі: біреудің және өзінің сөзін түсінуді, шешілетін тапсырманың мазмұнын түсінуін, өзінің ойын жазбаша және ауызша жеткізуін; музыкалық және хореографиялық орындалуын іске асырады. Бұл денгейдің іс-әрекеттері бейнелі ойлауға негізделген.

Соған сәйкес, мектепке дейінгі жастағы балалардың логоырғақты жұмыс жүйесінде екі бағытты бөлуге болады: сөзсіз және сөйлеу тілді үрдістерге әсер ету. Логопедиялық ырғақ келесі міндеттерді шешуге мүмкіндік береді: сүйек-бұлшық ет аппаратын қатайту ағзаның ортақ реактивтілігін өзгерту, патологиялық динамикалық стереотиптерді бұзу, қимылды кинестезияның қалыптасуына жәрдемдеседі, кеңістікте ерікті түрде қимылдай алуын дамытады.

Логопедиялық ырғақ сөйлеу тілді тыныс алудың темпі және ырғақтылығының дамуына, оральды праксистің дамуына, мимикалық мускулатурасын қатайтуға, сөйлеу тілдің темпті-ырғақты және әуенді –интонациялық сипатының дамуына, фонематикалық жүйенің қалыптасуына, қимыл және сөйлеу тілді сәйкестендіре алу яғни оларды біріңғай ырғаққа келтіркі алу біліктілігін дамытуға жәрдемдеседі.

Логопедиялық ырғақ сабақтарының құрылымы келесі бөлімдерден тұрады:

- а. Кіріспе бөлім- ырғақты сергіту сәті.
- б. Негізгі бөлім – бұлшық ет тонусын реттеуге арналған жаттығулар, жалпы моториканың дамуына арналған жаттығулар, - ұсақ моторикасының дамуына арналған жаттығулар (саусақ гимнастикасы), - мимикалық бұлшықетті дамытуға арналған жаттығулар, - тыныс алуды дамытуға арналған жаттығулар, - темп және ритм сезімін дамытуға арналған жаттығулар, - сөйлеу тілінің қимылмен координациясындамытуға арналған жаттығулар, - ән айту.



с. Қорытынды бөлім: - ойын.

Әр сабақ бір тақырыпқа немесе сюжетке арналған, оның барлық бөлімдері өзара байланысқан және бір –бірін толықтырады. Сабақтар сюжеті бойынша түрліше. Сабақтардың сюжетті тақырыптық ұйымдастырылуы балаларға өздерін ынғайлы, сенімді сезінуіне мүмкіндік береді, өйткені ойын кезінде балалардың потенциалды мүмкіндіктері максималды іске асырылады. Сонымен бірге сабақтардың бұлай құрылуы барлық сабақ барысында тұрақты зейінді қамтамасыз етеді.

Дизартириясы бар балалармен логопедиялық ырғақты сабақтарды өткізу кезінде, сөйлеу тілінің және моторикасының қалпы ескеріледі. Қимыл-қозғалысты сабақтар дизартриясы бар балаларда ерекше маңыздылыққа ие, өйткені қимылды жаттығулар бірінші кезекте миды, жүйке үрдістерінің қозғалғыштығын жаттықтырады. (Н.А.Бернштейн, В.М.Бехтерев, И.М.Сеченев және т.б). Сонымен қатар музыкаға сүйеніп қимылдау балаға іс-әрекеттің қызықты, ойынды түрі болып табылады. Бұнда үлкен маңыздылыққа музыкалық жетекшімен тығыз өзара байланыс ие. Балалар нақты анық ырғақты музыкалық сүйемелдеу кезінде қимыл-қозғалыстарды орындайды. Жаттығулардың амплитудасы мен ырғағы музыкалық дыбысталу динамикасымен ойластырылып құрылады.

Қимыл-қозғалысты дағдыларды менгеру қимылмен бірге орындалатын тақпақ және өлең, саусақты ойындарды жаттау, дидактикасыз, күштеусіз, ойын түрде өтілуі қажет. Деген нұсқау беріледі. [5].

Сөзбен және әуенмен қимыл-қозғалысты сәйкестендіре отырып дамыту тұтас тәрбиелеу-түзету үрдісі болып табылады. Бұзылған қызметтерді қайта тәрбиелеу және сақталған қызметтерді арықарата дамыту баладан жинақтылықты, зейінді, нақты түсініктерінің болуын, ойдың белсенділігін және есте сақтауды дамытуды талап етеді:

көңіл-күйлікті - егер оқыту үрдісі қызығушылықты және онымен байланысты эмоциональды жауап беруді тудырса;

бейнелілік- қимылдың көрнекі үлгісін қабылдау кезінде;

сөздік логоикалық – тапсырманы түсіну және логоырғақты тапсырманы орындаудағы кезектілікті есте сақтау кезінде; қимылды-моторлы тапсырманы тәжірибелік түрде орындаумен байланысты; ерікті түрдегі – олсыз жаттығуларды саналы, өзбеттілі орындау мүмкін емес. Түзету- дамытушылық іс-әрекеттің моделі тұтас жүйеден тұрады. Оның мақсаты диагностикалық, профилактикалық және түзету-дамыту аспектілерді қосатын тәрбиелі білім беру үрдісін ұйымдастырудан тұрады. Олар баланың жоғарғы, жақсы сөйлеу тілді, ақыл-ой және психикалық дамуын қамтамасыз етеді.

Түзету қызметтің жүйесі жекелік, топтық және жеке сабақтарда және арнайы ұйымдастырылған кеңістікті- сөйлеу тіл ортасында баланың өзбеттілі қызметін ескереді. Дизартрия кезінде логопедиялық жаттығуларды қолдана отырып жұмыс істеген мамандардың өзара әсер етулері туралы сөз етіледі. [2]. Ол бойынша барлық мамандар логопедтің басшылығымен жұмыс атқарады, ол ұйымдастырушы және барлық түзету-дамыту жұмысының координаторы болып табылады.

*Тәрбиешілер* менгерілген білімді бекітеді, логопедиялық мақсатын, мазмұнын, технологиясын баланың күнделікті өміріне ендіру арқылы (ойын, еңбектік және оқу) біліктілікті дағдыларды машықтандыруға дейін жеткізеді.

*Музыкалық жетекші* музыкалық іріктеуді жүргізеді және баланың күнделікті өміріне музыкотерапиялық туындыларды ендіреді. Логоырғақты сабақтарда жалпы және ұсақ моторика (қимыл координациясы, қолдың праксисі, артикуляциялық

бұлшық ет), мимиканың айқындылығы, қимылдардың пластикалығы, тыныс алуының, дауыстың қойылуы, сөйлеу тілінің просодикалық жағы жетілдіріле түседі.

Мамандардың өзара байланыстары, әсіресе педагогтармен логопедтердің логопедиялық ырғақ бойынша оның жалпы білім беру бағдарламаларымен сәйкес келетіндей етіп бағдарламаны таңдаудан тұрады. Мысалы, тәрбиешілер күнделікті өмірде білек және артикуляциялық аппараттың ұсақ моторикасын, сөйлеу тілдің және қимылдың координациясын жүйелі түрде дамытып отырады.

Логопедиялық ырғақ сабақтарында балалардың қимыл-қозғалыстары қалыптастырылып және түзетіліп отырылуға бағытталған әсіресе: жалпы қимылдар, қимылды ойындардағы жалпы дамытушы қимылды кешендер. Негізгі қимыл-қозғалыстар (жүру, жүгіру, тепетендікті сақтау, өрмелеу) балалардың жан-жақты физикалық дамуына жағымды әсер еткен: бұшықетті қатайтады және дамытады, жүрек қантамыр қызметінің және тыныс алу жүйкесінің жұмысын жақсартқан, балалардың қимылды тәжірибесін молайтқан.

Дизартриясы бар балалармен логопедиялық ырғақты қолдану арқылы түзету жұмысының келесі бағыттарын атап өтуге болады:

- артикуляциялық аппараттың моторикасын дамыту (артикуляциялық гимнастика, вокалды артикуляциялық жаттығулар);
- ерікті мимикалық моториканы дамыту (мимикалық бұлшық етті дамытуға арналған жаттығулар);
- бір демде сөйлеу тілді ой жеткізуді ұзық айтуды дамыту (жаңылтпаштар);
- фонематикалық қабылдауды дамыту (фонопедиялық жаттығулар);
- қолдың ұсақ моторикасын, сөйлеу тілді естуін дамыту (саусақты гимнастика, қолдың сүйемелдеуімен өлеңдер мен әндер айту);
- ырғақ сезімін дамыту (музыкалық аспаптарды қолдану арқылы орындалатын музыкалы, музыкалы-ырғақты ойындар);
- күрделі буындық құрылымдағы сөздерді айта алу біліктілігін дамыту.[3]

Дизартриясы бар балаларға арналған логопедиялық ырғақ сабақтарында қолданылатын жаттығулардың негізгі түрлері, бұлшық ет тонусын реттеуге, сөйлеу тілді тыныс алу мен дауысты дамытуға, дикция мен артикуляцияны дамытуға, қимылдар мен сөйлеу тілдің статикалық және динамикалық координациясын, ұсақ және мимикалық моторикалық қимылдардың ауыспалығын, ырғақ сезімін дамытуға бағытталған.

Логопедиялық ырғақты қолдануда сөйлеу тіл мен моториканы толыққанды дамыту үшін жұмысты жүйелі өткізу өте маңызды, ол үшін тақырыптық жоспар құрастырылады, ол барлық мамандардың: логопед, тәрбиеші, музыкалық жұмыскердің жұмыстарын бағыттап отыруға мүмкіндік береді.

Түзету қызметінің жүйесін жеке, топтық сабақтарда қолданады. Логопедиялық ырғақтың элементтері сөйлеу тілді дамыту, мүсіндеу, конструкциялау, музыкалық сабақтарда да қолданылады. [4]

Сонымен дизартрияны түзету бойынша жұмыстың жүйесін құрайтын әр-түрлі әдістемелер қатарында, логопедиялық ырғақ белгілі бір орынға ие. Өйткені қимыл-қозғалыс пен сөйлеу тіл арасында тығыз байланыс байқалады. Логопедиялық ырғақтың теориялық негізі Н.Ф.Бернштейннің қимыл-қозғалысты ұйымдастырудың деңгейлік теориясы болып табылатындықтан, соған сай логопедиялық ырғақ сөзсіз және сөйлеу тілді үрдістерге әсер ете алады. Сонымен қатар дизартрия кезінде логопедиялық жаттығуларды қолдана отырып жұмыс істеген мамандардың өзара әсер етулерінің маңыздылығы ашылды. Ол бойынша барлық мамандар логопедтің

басшылығымен жұмыс атқарады, ол ұйымдастырушы және барлық түзету-дамыту жұмысының координаторы болып табылады. Дизартриясы бар балаларға арналған логопедиялық ырғақ сабақтарында қолданылатын жаттығулардың негізгі түрлері, бұлшық ет тонусын реттеуге, сөйлеу тілді тыныс алу мен дауысты дамытуға, дикция мен артикуляцияны дамытуға, қимылдар мен сөйлеу тілдің статикалық және динамикалық координациясын, ұсақ және мимикалық моторикалық қимылдардың ауыспалығын, ырғақ сезімін дамытуға бағытталған.

1. *Архипова Е.Ф. «Стертая дизартрия у детей», М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2008г.*
2. *Архипова Е.Ф. «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии». М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2010г.*
3. *«Логопедия» под ред. Волковой Л.С.- М., Просвещение, 1995.*
4. *Лопухина И.С. «Логопедия- речь, ритм, движение: Пособие для логопедов и родителей».- СПб., Дельта, 2008.90с.,ил.*

### **Резюме**

В статье рассматривается логопедическая ритмика как средство коррекции моторики и речи у детей с дизартрией.

### **Summary**

The article deals with rhythmic speech therapy as a means of correction of speech and motor skills in children with dysarthria.

---

УДК 371.671

## **АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ОҚУЛЫҚТЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕСІ**

**Кошжанова Г.А.** – магистр оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бұл мақалада арнайы білім беру жүйесінде оқулықтың өзекті мәселесі қарастырылады.

**Түйін сөздер:** Оқулық, жүйелеу, жинақтау, кіріктіру, дамыту, ақпараттық дәстүрлі әдіс, өзін-өзі бақылау, оқу-әдістемелік кешен, ақпарат.

Әлемдік білім кеңістігінің даму тарихы, оның әр кезеңіндегі айқындалған тенденциялары әр халықтың гүлденіп өркендеуінің, қоғамдағы прогрессивтік өзгерістердің білімге байланыстылығын, жалпы білім саласының маңыздылығын дәлелдейді. Әрбір мемлекеттің интеллектуалдық, экономикалық, парасаттылық және мәдени қарымы білім саласының күйіне және оның прогрессивтік даму мүмкіндіктеріне тікелей байланысты екендігін педагогика ғылымы мен білімінің даму тарихы айқындайды.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев 2007 жылғы 28 ақпандағы «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты Қазақстан халқына Жолдауында

«Білім берудің сапасын жаңарту мен әлемдік білім стандартына сәйкес ұлттық білім беру жүйесін құру екендігі қажет» – деп атап көрсетті. ХХІғасырда Қазақстанның білім беру жүйесіндегі жалпы және арнайы білім жүйелерінде оқулық мәселелері қарастырылып отыр.

Қоғамымыздың әлеуметтік-экономикалық және саяси құрылымының түпкілікті жаңаруына байланысты бірінші міндет халықтық білім жүйесін жаңаша тұжырымдама жасап, жаңаша талап қоюды қажет етеді. Мектептердегі нақты міндеттердің бірі білім беру кезеңінде балалардың физиологиялық, психологиялық деңгейінің дамуын, олардың әрі қарай білім алу, күрделі білімді жеткілікті қабылдауын дамыту, әр салада болсын біліктерін жетілдіру негізінде, еліміздің білім беру жүйесінде жаңалық болып табылады.

Еліміздің егемендік алып, қоғамдық өмірдің барлық, соның ішінде арнайы білім беру саласында жүріп жатқан өзгерістер мектепті осы кезге дейінгі дағдарыстан шығаратын қуатты талпыныстарға жол ашты.

Қазіргі кезде біздің Республикамызда арнайы білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл педагогика теориясы мен оқу-тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр: арнайы білім берудің жаңа мазмұны пайда болуда:

- ақпараттық дәстүрлі әдістері – ауызша және жазбаша, телефон және радиобайланыс – қазіргі заманғы компьютерлік құралдарға ығысып орын беруде;
- баланың жеке басын тәрбиелеуде, оның жандүниесінің рухани баюын а, азамат, тұлға ретінде қалыптасуына көңіл бөлінуде;
- мектеп, отбасы мен қоршаған әлеуметтік ортаның бала тәрбиесіндегі бірлігіне ұмтылыс жасалуда;

қоғамдық біліммен бара-бар педагогикалық технологияның кеңінен қолданылуына және ғылымның рөліне мән берілуде.

Арнайы білім беру жүйесіндегі оқулық сапасын жетілдірудің психологиялық, педагогикалық бағыттағы негізгі ой-тұжырымдары төмендегіше сипатталады:

- есте сақтауға негізделген оқып білім алудан, бұрынғы меңгергендерді пайдалана отырып, ақыл-ойды дамытатын оқуға көшу;
- білімнің статистикалық үлгісінен ақыл-ой әрекетінің динамикалық құрылым жүйесіне көшу;
- оқушыға орташа деңгейде білім беретін бағдарламадан жекелеп, саралап оқыту бағдарламасына өту.

Қазір Республика оқу орындары, педагогикалық ұжымдары ұсынылып отырған көпнұсқалыққа байланысты өздерінің қалауына сәйкес кез келген үлгі бойынша қызмет етуіне мүмкіндік алды. Бұл бағытта арнайы білім берудің әртүрлі нұсқадағы мазмұны, құрылымы, ғылымға және тәжірибеге негізделген жаңа идеялар, жаңа технологиялар бар. Сондықтан әртүрлі оқулықтың оқу мазмұны мен оқушылардың жас және психологиялық ерекшеліктеріне орай тандап, тәжірибеде сынап қараудың маңызы зор.

Қазіргі арнайы білім беру саласындағы оқулықтың жаңа мазмұны оқушылардың, кәсіптік, адамгершілік, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі.

Қоғамның білім беру жүйесіне қойып отырған әлеуметтік тапсырыстың жүзеге асырылуы, өз кезегінде, Республикада жаңа буындағы оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерін (ОӘК) әзірлеу мен оларды өмірге енгізуді қажет етеді.

Отандық оқулықтардың сапасы жөнінде жағымсыз қоғамдық пікір қалыптасып отыр. Бұл ахуал еліміз егемен болған жиырма жылдың ішінде төл оқулық өндірісінің белгілі бір деңгейге көтеріле алмағандығының көрінісі. Осы күнге арнайы білім беру жүйесіне арналған оқулықтар мен оқу-әдістемелік құралдар толық зерттелмеген. Біздің ойымызша, оқулық сапасын көтеру үшін жазылған оқулықтарды сараптау мен талдау жеткіліксіз шара. Мемлекеттік тілдегі сапалы оқулық шығару үшін оған деген нақты талап пен критерийлер, авторлардың алдына мақсат пен міндет барынша айқын да нақты қойылуы керек және соған сәйкес мерзім мен жағдай жасалғанда ғана белгілі бір нәтижеге жетеміз. Елдегі арнайы білім беру саласында жалпы алғанда, қазақ тілді оқулықтармен қамту жүйелі түрде қолға алынбаған. Аталмыш мәселе жоғарғы білімге де, орта және арнаулы білім беру деңгейіне де, бастауыш білім беру сатысына да тән болып отыр. Қазіргі кезде оқулық сапасын зерттеу бүгінгі таңда өзекеті мәселеге айналып отыр.

Бүгінде сын пікірлердің толастамауының басты себебі оқулық жазудың қиындығынан болар. Себебі оқулық жазу бір күннің немесе екі-үш айдың жұмысы емес. Оқулық жазуды басынан өткерген академик А. Колмогоров оның қиындығын жаңа бір реактивті ұшақ жасап шығарумен теңеген екен. Ендеше, оқулық жазу – ол үнемі үздіксіз жетілдіруді, дамытуды қажет ететін процесс. Алғашқы төл оқулықтарымызды оқу процесіне енгізу барысында көптеген кемшіліктер кездесіп, оларға аса мін берген жоқ, оқулықта кездесетін материалдардың тақырыпқа сай келмеуі, көрнекі құралдардың дұрыс бейнеленбеуі, ақпараттармен жұмыс істеуге арналған материалдардың жеткіліксіздігі оқулық сапасын төмендетті.

Оқулық, бір жағынан, білім мазмұнының материалданған таратушысы, ал, екінші жағынан, оқушылардың осы мазмұнды меңгеру процесінің ұйымдастырушысы болғандықтан, оқулық ОӘК-нің өзегі және оқыту құралы ретінде басым мақсаттарды, оқу бағдарламасының мазмұны мен негізгі дидактикалық-әдістемелік міндеттерді жүзеге асыруда шешуші мәнге ие болады. Оқулық дегеніміз – бағдарлама мен дидактиканың талаптарына сай ғылыми-теориялық жағынан ұстамды құрылған, оқу пәнінің мазмұнын бірізді баяндайтын кітап.

Оқулық:

- оқыту кезінде іс-әрекет жүйесінің және оқу – тәрбие процесін ұйымдастыру құралдары жүйесінің құрамды бөлігі ретінде;
- нормативтік ауқымның құрамды бөлігі ретінде;
- оқытудың түпкі нысанасы болып табылатын курстың құрамды бөлігі(оқу материалдарында, оқыту ережелерінде көрініс тапқан және оқу бағдарламалары мен жалпы әдістемелік нұсқауларда ескерілген) ретінде қарастырылады.

ОӘК-нің(оқу әдістемелік кешен) жетекші бөлігі ретінде оқулық үйлестіруші және жүйелеуші қызметтерді атқарады. Үйлестірушілік қызметі оқулық айналысына басқа оқу құралдары топталатын, оқыту құралдары жүйесінде ОӘК-нің өзегі болып табылады. Оқулықтың бұл қызметі мұғалімнің саралап оқытуды жүзеге асыруына, оқушылардың ақпараттар ағымында бағдарлана алу біліктілігін қалыптастыруға, алынған білімді тереңдетуге және бұл білімді практикалық іс-әрекетте қолдана білу біліктілігін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Оқулықты ғылыми тұрғыдан зерттеген ғалымдар С.Г.Шаповаленко, В.П.Беспалько, Л.В.Занков, М.И.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В. Краевский, Н.Ф.Талызина және К.Д.Ушинский еңбектерінде көрініс тапқан.

Қазақ тілінде алғаш оқу құралдары Ы.Алтынсариннің өзі екі оқу құралын «Қазақ хрестоматиясын» (1889) және «Қазақтарға орыс тілін үйретудің бастуыш құралын» (1889) жазып, бұларды қазақ-орыс мектептеріне төлтума оқулық ретінде ұсынды. Мәселен, «Хрестоматияға» ол қазақ халқының ауыз әдебиетінің асыл үлгілерін, балаларға арналған нақыл әңгімелер мен өлеңдерді, орыс жазушылары Крылов, Толстой, т.б. әңгімелері мен мысал өлеңдерін аударып енгізді. Алтынсарин өз хрестоматиясының екінші бөлімінде жаратылыстану, жағрапия, тарих, физика, сондай-ақ техника саласынан түсінік беруді көздейтінін айтқан еді. Бірақ ол кітабы осы кезге дейін табылмай келеді.

М. Жұмабаевтың 1922 жылы «Педагогика» атты ғылыми еңбек жазды.

М.Дулатов «Есеп құралы» мен «Оқу құралы» (1922) атты оқулықтар, Ахмет Байтұрсынов «[Оқу құралы](#)» (1912), «[Тіл құралы](#)» (1914), «[Жаңа әліпби](#)» (1928) «Әліпби», «Тіл құралы», атты кітаптарды жарыққа шығарды.

Еліміз Тәуелсіздік алған алғашқы жылдары білім беру саласындағы басты мәселелердің бірі – отандық төл оқулықтар дайындау мәселесі күн тәртібіне қойылып, 1996 жылғы қыркүйектегі Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысымен Оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендерін дайындаудың және басып шығарудың мақсатты бағдарламасын әзірленді. Аталған бағдарлама басқару органдарының, ғылыми-зерттеушілік, педагогикалық және авторлық ұжымдардың, баспалардың республикадағы мектептерге жаңа буын оқулықтарын әзірлеу, басып шығару және ендірудегі үйлестіру қызметі мен стратегиясын анықтайтын басты құжат болып табылады. Осы бағдарламаға сәйкес, кезең-кезеңімен оқулықтар оқу процесіне енгізілді.

Оқулық - адам баласы ақыл - ойынан туған рухани байлықты сақтап, оны ұрпақтан - ұрпаққа жеткізіп отыратын, білім мен тәрбие беретін құрал. Ол - адамзат жасаған ең ұлы кереметтердің бірі. Оқулықтың өзіне тән қызметтері бар:

- оқулықтың жүйелеушілік қызметі оқу курсының мазмұнын құрайтын ақпараттың қатаң тәртіппен баяндалуын қамтамасыз етеді. Оқулық оқушыны ғылыми жүйелеу әдістері мен тәсілдеріне үйретуі тиіс, оқушыларды тиянақты біліммен қаруландыра отырып, оларға әлемнің біртұтастығы туралы түсінік беруі керек.
- ақпараттық – білім берудің пәндік мазмұны мен пәнді зерделеу кезінде оқушыларды қалыптасуы тиіс іс-әрекет түрлерін ақпараттың қажетті мөлшерін анықтай отырып берілуімен сипатталады. Кітаптың бұл қызметі оқушылардың дамуы мен тәрбиелілігінде оңтайлы өзгерістер болуы тиіс оқыту процесінің нәтижелі болуын ескереді;
- жинақтау – дидактикалық ұстанымдар мен ережелер негізінде, түсініктілік ұстанымын ескере отырып, оқулықта берілетін ғылыми-теориялық, дүниетанымдық, көркем құндылықты, техника-технологиялық және т.б. білімдердің оқу материалы ретінде (есептер жүйесі, жаттығулар т.б.) түрленуіне байланысты және мұнда оқушылардың нақты танымдық іс-әрекетінің танымдық – түрлендіруші іс-әрекетке айналуындағы тиімділік қамтамасыз етіледі. Оқушылардың дайын білімді қайталап айтып беруімен қатар, эвристикалық (жартылай ізденімпаздық), шығармашылық (зерттеушілік, құрастырушылық) сияқты іс-әрекеттері пайда болады, яғни оқушылардың белсенділіктері дамиды;
- алған білімін бекітіп өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастыру қызметі – мұғалімнің басшылығымен оқушылардың іс-әрекет түрлерін қалыптастыруды, олардың міндеті оқу материалын берік меңгеруіне қол

жеткізуді, практикалық қызметте сол материалды бағдар тұтып, оған сүйене алатындай болуларын көздейді;

- кіріктіру – оқушылардың әр түрлі іс-әрекеттер барысында, әр түрлі білім көздерінен жинақталған білімдердің тұтастай қарастыра отырып сұрыптауға және меңгеруге әсер етеді;
- дамытып-тәрбиелеу – жан-жақты дамыған жеке тұлғаның негізгі қасиеттерін белсенді түрде қалыптастырады.

Оқулықтың басты мақсаты - өзіне тән педагогикалық тәсілдер арқылы жеткіншек ұрпақты адам баласының өзінің ұзақ тарихында жинақтаған білім, тәжірибесімен қаруландыра отырып, сол қоғамның мұрат-мақсаттарына сәйкес тәрбиелеу, жеке тұлға етіп қалыптастыру.

Оқулықтардың өзіндік ерекшеліктері төмендегідей сипатталады:

1. Оқу материалының ғылыми таным заңдылықтарын айқындайтын логикаға сәйкес құрылуы;
2. Оқыту мазмұнында зерделенетін пән ғылыми логикасының және оның ерекшелігінің көрініс табуы;
3. Философиялық білімнің көрініс табуы мақсатымен ұғымдық аппараттың реттелуі;
4. Ғылыми категорияларының, оның ең маңызды теориялық қағидаларының жеткілікті дәрежеде және сенімді сипатталуы;
5. Пән мазмұнының үлгісін құруда жүйелілік тәсілдің қолданылуы;
6. Шектес пәндердің теориялық түсініктерінің келтірілуі;
7. Білім мазмұнының әр түрлі деңгейлерінің қамтамасыз етілуі (фактілер, ұғымдар, заңдар, жеке теориялар, әлемнің ғылыми бейнесі туралы біртұтас түсініктің берілуі, ғылыми білімнің типологиялық түзілуінің қарастырылуы, білім түрлерін сипаттаудың құрылымдық – логикалық сипатының болуы, білім жүйесіне әдіснамалық білімдер, құрылымдық – функционалдық байланыстар сияқты түсіну мен меңгерудің арнайы құралдарының енгізілуі).

Қортындылай келе, арнайы білім беру жүйесіндегі оқулық сипаты төмендегіше анықталды:

- жеке тұлғаның жас кезеңдерінің ескерілуі;
  - жаңа материалды меңгеруге даярлық барысында оқушылардың танымдық белсенділігін айқындайтын, өзбетінше орындалатын жаттығулардың бар болуы;
  - жаңа ереже, ұғым, заңдармен танысу барысында оқушының қызығушылығын, белсенділігін арттыратын, тапсырмалардың болуы;
  - оқушылардың алған білім, білік және дағдыларын жаңа материалды меңгеруге байланысты үнемі қайталап отыруын талап ететін тапсырмалардың бар болуы және ол оқушыларды өзбетінше ізденуіне бағыт бағдар беру;
  - оқушылардың өз ойын жазбаша жаза алудың күрделі біліктігін қалыптастыратын, өзіндік қызметтің, шығармашылық сипаттағы тапсырмалардың болуы.
- күтілетін нәтижелердің жетістіктеріне бағыттылығы;

Яғни, оқулық оқушылардың бойында қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру болып табылады.

1. Қараев. Ж.А., Нуракметов. Н.Н. Оқулықтар, оқу-әдістемелік кешеннің құрамы мен оқу бағдарламаларын әзірлеуге және сараптауға қойылатын дидактикалық талаптар. – Алматы 2003ж
2. Құсайынов А.К. Білім болашақ негізі. – Алматы 2010
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академия, 2003. – 166 с.
4. Боданов Ж., Бөлеев К. Қазақтың халық педагогикасы. Жамбыл: 1992
5. Қоянбаев Б.Ж. Педагогика. Оқу құралы. - Алматы, «Рауан», 1992.

### Резюме

В статье рассматриваются вопросы структура и содержания в системе специального образования.

### Summary

The article examines the structure and content in special education.

---

УДК 323.1

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КОРРЕКЦИИ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ

**Л.М Тыныбаева** – старший преподаватель КазНПУ имени Абая.

В данной статье проанализированы различные теоретические подходы коррекции этнических стереотипов. Сделана попытка применения межкультурного тренинга и активных методов обучения для коррекции этнических стереотипов.

**Ключевые слова:** оптимизация национальных отношений, этнопсихология, межкультурные контакты, когнитивный тренинг, интерактив.

На сегодняшний день нет необходимости доказывать актуальность изучения проблемы оптимизации национальных отношений между представителями разных этносов и культур. Посредством методов этнопсихологического исследования более вероятно достижение оптимального уровня анализа получаемых данных. В процессе подготовки к этнопсихологическому исследованию необходимо обсуждение не только отдельных методик, но и целостной программы – комбинации методов.

В основополагающих принципах конструирования конкретного методического инструментария для эмпирической этнопсихологической программы можно выделить следующие направления:

- А. основной частью программы является блок психологических методик, адаптированных с учетом специфики культуры. В зависимости от целей изучения наиболее существенные контекстуальные критерии могут быть выражены в форме вопросов-индикаторов разного типа в дополнительной анкетной части программы;
- В. в программе методики, должны соответствовать требованиям внутренней и внешней валидности;



С. в подборе методик нужно сочетать вербальные и невербальные техники, направленные на измерение одного и того же феномена или связи, дополняющих друг друга;

По мнению Т. Стефаненко к проведению эмпирических исследований исследователь должен относиться особенно тщательно, чтобы не спровоцировать рост напряженности для взаимной неприязни между народами. [1]

На основе анализа существующих исследований мы попытались выделить основные направления работы с представителями различных этносов.

В исследованиях Г. Оллпорт пришел к выводу, что контакты между представителями разных групп будут протекать более благоприятно, если группы:

1. обладают равным статусом;
2. преследуют общие цели;
3. зависят от сотрудничества друг с другом;
4. взаимодействуют при поддержке закона, властей или обычая.

Даже при самых благоприятных условиях межкультурных контактов при вхождении в новую культуру возникают сложности и напряженность. Поэтому немалое значение приобретает изучение социальной адаптации как процесса активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды. [1]

В литературе понятие социальная адаптация в англоязычных странах обозначается термином «adjustment» в отличие от адаптации биологической. Некоторые исследователи назвали это особое направление "психологией эджастмента". В "психологии эджастмента" главное внимание уделяется патологическим феноменам личности: невротическим и психосоматическим расстройствам, отклоняющемуся и преступному поведению. Социально-психологическим можно считать лишь теоретический анализ взаимосвязи индивида и социальной среды в необихевиоризме. Но в последнее время в западной социальной психологии все чаще раздаются голоса о том, что понять проблемы культурной адаптации можно лишь в рамках психологии межгрупповых отношений.

В своих трудах С. Бохнер предложил четыре максимально общие категории последствий межкультурных контактов

- 1) геноцид, т.е. уничтожение группы;
- 2) ассимиляция, когда одна группа постепенно перенимает или принуждается к принятию обычаев, верований и т.д. доминирующей группы вплоть до полного растворения в ней;
- 3) сегрегация, т.е. курс на раздельное развитие групп;
- 4) интеграция - случай, когда группы сохраняют свою культурную идентичность, но объединяются в единое общество на другом, значимом для них основании. Преимущество данной модели в том, считает С. Бохнер, что результатом межкультурных контактов, достойным человечества, является интеграция, хотя автор высказывает сомнение в том, есть ли такие общества в наши дни. [2]

Согласно своей теоретической концепции С. Бохнер выделяет четыре возможных результата межкультурных контактов для индивида:

- 1) отказ от своей культуры, выбор чужой культуры. По С. Бохнеру-«перебежчик»;
- 2) отказ от чужой культуры, преувеличение значимости собственной культуры. Тип – «шовинист»;
- 3) колебание между двумя культурами – «маргинал». Результат для личности - внутри личностный конфликт, проблема в идентичности, неспособность удовлетворить требования двух культур;

4) синтез двух культур – «посредник», который способен быть связующим звеном между различными культурами и народами. [1]

Необходимо подчеркнуть, что в западной психологии многие авторы считают, что для того чтобы человек становился посредником между двумя культурами, необходимо создание развитой сети социальной поддержки.

Но, даже зная, в каком направлении должна вестись социальная поддержка, очень трудно претворить подобную систему в жизнь, так как существует немало психологических предпосылок для сдержанного отношения к «чужакам». Это этноцентризм и связанные с ним поиски позитивной групповой идентичности, защита своей системы ценностей и норм, и навязывание их другому этносу. Существует и утомляемость от взаимодействия из-за языковых и культурных различий. Доля проблем связана с безразличием и враждебностью разных этнических групп.

К. Оберг ввел термин «культурный шок», где исходил из того, что вхождение в новую культуру может привести к дезориентации индивида, проявляющейся в шести аспектах:

- 1) в напряжении из-за усилий, требующихся в процессе психологической адаптации; симптомы - раздражительность, бессонница, психосоматические расстройства. Этот аспект культурного шока называют также «культурной утомляемостью»;
- 2) в чувстве потери друзей, статуса из-за оторванности от привычного окружения в ощущении депривации в новой среде;
- 3) в чувстве отверженности, что часто соответствует действительности из-за враждебности окружающих;
- 4) в путанице в ролевых ожиданиях, ценностных ориентаций и в собственной личностной идентичности;
- 5) в удивлении, тревоге, дискомфорте, возмущении или отвращении, – то есть «моральной тревоге» - при осознании различий между культурами;
- 6) в чувстве бессилия от невозможности эффективно взаимодействовать со своим новым окружением. [1]

Во многих эмпирических исследованиях рассматривались условия, от которых зависят степень выраженности культурного шока и продолжительность культурной адаптации. К факторам можно отнести:

- степень сходства или различия между культурами;
- индивидуальные различия - демографические и личностные переменные;
- индивидуальный опыт пребывания в чужой культуре.

В целом в коррекционной работе культурного шока и этнических стереотипов применяются содержание различных теоретических подходов, а также межкультурный тренинг.

По мнению, Т. Стефаненко, более перспективным является подход С.Бокнера, согласно которому, неудачи и проблемы при адаптации к иной культуре необходимо рассматривать не как патологические симптомы, а как отсутствие определенных навыков и знаний. Поэтому должно быть организовано не приспособление человека к культуре, что, как правило, предполагает разрыв с собственной культурой в пользу обычаев и ценностей другого народа, а приобретение знаний о чужой культуре. [3]

В коррекционной работе этнических стереотипов применяются в основном межкультурный тренинг. По утверждению Г. Триандиса и Т. Г. Стефаненко, межкультурный тренинг ставит перед собой две основные задачи:

- познакомить с межкультурными различиями в межличностных отношениях. Это требует проигрывания ситуаций, в которых что-либо протекает по-разному в двух культурах;

- сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации. Это возможно, если обучающийся знакомится с самыми характерными особенностями чужой для него культуры.

В научно-психологической литературе имеется множество различных тренинговых программ, среди которых можно выделить их основные типы.

- 1) Когнитивный тренинг;
- 2) Бихевиорально ориентированный тренинг;
- 3) Моделирование ситуаций;
- 4) Тренинг на осознание себя как представителя группы или культуры;
- 5) Атрибутивный тренинг.

Так как классификация основных типов тренинговых программ, предложенные Т. Стефаненко, более применимо на практике, мы решили рассмотреть их содержание более подробно, а также предложить различные *формы, методы и приемы* их реализации.

*Когнитивный тренинг* направлен на получение информации об определенном этносе, о предполагаемых трудностях, с которыми могут столкнуться «визитеры».

Формами проведения когнитивного тренинга могут быть:

- A. а) *дискуссии*;
- B. б) *встречи* с людьми, имеющими опыт общения с представителями данного этноса;
- C. г) *эвристические беседы*, направленные на получение информации об этносе или группе;
- D. д.) применение метода «*мозговой атаки*», где участники тренинга соревнуются в знаниях о группе, с которой они собираются общаться;
- E. е) *занятия-КВН*, где «визитеры» т.е. участники тренинга под руководством ведущего (психолога или педагога) соревнуюсь командами, делятся знанием об этносах;
- F. ж) *игры – путешествия*, где участники тренинга в процессе игры «посещают» страну, знакомятся с достопримечательностями, с обычаями и традициями представителей определенного этноса;
- G. з) *брейн - ринги*, где в соревновательной форме участниками усваиваются, и закрепляются знания об особенностях культуры народа.
1. *Бихевиорально-ориентированный тренинг*, где осуществляется модифицирование поведения посредством анализа его последствий в своей культуре, умение получать вознаграждение и избегать наказания в чужой культуре.
2. При *моделировании ситуаций* тренинг направлен на деятельность. В процессе тренинга осуществляется проигрывание потенциально проблемных ситуаций. Мы предлагаем деловую игру как метод обучения, в котором происходит моделирование ожидаемых условных ситуаций. Нам ближе позиция ученых, расценивающих отдельную игру как искусственно смоделированный замкнутый технологический процесс, имеющий свое целевое назначение и предметное содержание, ориентированный на определенные способы взаимодействия участников и запланированные результаты.

3. Процесс деловой игры может состоять из следующих элементов: цель, содержание, способы взаимодействия участников, запланированные результаты.
4. *Тренинг на осознание себя как представителя группы* направлен на обучение индивидов осознавать собственные культурные ценности, а потом на переход к анализу различий между культурами и, в конечном счете, на выработку умения «проникать» в культурные различия с целью повышения эффективности взаимодействия. В США разработано и действует множество разнообразных программ, и среди них программа «американская модель контраста». [4]
5. В процессе *тренинга самосознания* используются и традиционные модели, разработанные гуманистической психологией, такие как Т-группы, «группы встреч». Основной идеей *тренинга самосознания* является то, что при расширении самосознания индивид будет лучше понимать особенности своей культуры, а, следовательно, его деятельность окажется более эффективной. Участники Т-групп и «группы встреч» могут быть представителями двух культур, но в этом случае групповую работу необходимо сочетать с информацией об особенностях обеих культур. [5]
6. В процессе *атрибутивного тренинга* происходит обучение тому, каким образом представители разных этносов интерпретируют причины поведения и результаты деятельности. Одна из основных проблем при общении представителей разных культур состоит в том, что люди не понимают причин поведения друг друга и делают ложные атрибуции.

Атрибутивный тренинг имеет две цели:

- А. помогает сделать ожидания индивида о возможном поведении члена другого этноса более точными;
- В. способствует освоению "изоморфных атрибуций" т.е. атрибуции, характерных для этноса, с представителями которого индивид взаимодействует. [6]

Следует признать, что сам по себе любой тренинг не является идеальным, поэтому необходимо стремиться к использованию возможностей нескольких тренинговых подходов, не забывая, впрочем, и об обучении традиционными методами.

По нашему мнению, проанализированные некоторые диагностические и коррекционные методы приемлемы к использованию в процессе работы с представителями различных этнических групп.

Наше исследование не исчерпывает решение данной проблемы, а лишь представляет собой один из вариантов подхода к ее разрешению. В дальнейшем, наше исследование предполагается направить на более углубленное и расширенное изучение других аспектов данной проблемы.

1. Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. *Методы этнопсихологического исследования*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С. 55-78.
2. Кцоева Г.У. *Методы исследования этнических стереотипов// Социальная психология и общественная практика*. М., 1985 б. С.225-231.
3. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. - М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.

4. Саракуев Э. А., Крысько В. Г. Введение в этнопсихологию. - М.: Институт практической психологии, 1996. - 344 с.
5. Джакупов. С. М. Этническая картина мира и ее влияние на эффективность познавательной деятельности /Материалы международной научной конференции. - Бишкек, 1997. - Т.3. - С. 199 - 202.
6. Tagiuri R. Person perception// Lindzey I., Aronson E. (eds.). *The Handbook of social psychology*. N.Y., 1969. Vol.3.
7. Хотинец В.Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе // *Вопросы психологии*.-1998 -№3 с31-43.
8. Логинова Н.А. Этнические стереотипы казахов и русских в Казахстане // *Национальные процессы в Казахстане: пути и способы их регулирования*. А., 1992. С.75.
9. Шихирев П.Н. Исследование социальной установки в США. – *Вопросы философии*. 1973. №2.
10. Олпорт Гордон В. *Личность в психологии*. - «КСП», М.; «Ювента», СПб. (При участии психологического центра «Ленато», СПб.), 1998. - 345с.

### **Summary**

In this article various theoretical approaches of correction of ethnic stereotypes are analyzed. Attempt of application of cross-cultural training and active methods of training for correction of ethnic stereotypes is made.

### **Түйіндеме**

Аталмыш мақалада этникалық таптаурындардың коррекциясының түрлі теориялық бағыттары талданды. Этникалық таптаурындарды коррекциялауда мәдениаралық тренингті және оқытудың белсенді әдістерін қолдануға ұмтылыс жасалды.

## ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ТҰЛҒАЛАР МЕН МҮГЕДЕКТЕРДІ МАМАНДЫҚҚА ДАЯРЛАУ

**Мовкебаева З.А.** - *п.ғ.д. профессор Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институтының психология және арнайы білім беру кафедрасының меңгерушісі*

**Капалова С.К.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институтының I курс магистранты*

Мақалада Қазақстан Республикасындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың кәсіптік және кәсіпке дейінгі дайындықтың көкейкесті сұрақтары қарастырылған. Қазіргі кездегі мамандарды дайындау сферасында пайда болған мәселелердің жағымды және жағымсыз тенденциялары талданған.

**Түйін сөздер:** Мүмкіндігі шектеулі тұлға, әлеуметтік саясат, кәсіпалды даярлау, кәсіби дағды, халықты әлеуметтік қорғау.

Қазіргі заманауи кезеңде барлық өркениетті елдер мүгедек жандарды қамқорлыққа алудан бас тартып, олар үшін тепе-тең мүмкіншілік жасап игілікті іс істеп жатқанда, олардың жұмысқа тұруына жәрдемдесудің қажеттігі туындайды. Мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың қоғамдық-пайдалы еңбек әрекетіне белсенді араласуы, олардың тек материалдық әл-ауқатын жақсартып қана қоймай, сонымен қатар, олардың әлеуметтік мәртебесінің жоғарылауына, өзін қоғамға пайдалы әрі оның тең құқылы мүшесі ретінде сезінуіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, соңғы жылдардары Қазақстан Республикасында қол жеткен өрлеуге (прогресс) қарамастан, көптеген мүгедек адамдар мен мүмкіндігі шектеулі тұлғалар әліде кәсіби еңбек сферасында мүмкіншілік теңсіздіктерімен кездеседі де қоғам өміріне толыққанды қатыса алмайды.

Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау Министірлігінің басшысы Серік Абденовтың хабарлауы бойынша, Қазақстан Республикасында жұмыспен қамтылған мүгедектер саны 50 мың адамды құрайды және жалпы еңбекке жарамды жастағы мүгедектер санының 12 %-ын құрайды [1].

Қазақстан Республикасының еңбек және халықты әлеуметтік қорғау Министірлігінің 2013 жылғы ақпаратына сәйкес 610 000 (алты жүз он мың) мүгедектің ішіндегі 1300 адам әлеуметтік жұмыс орындарында еңбек етуде, 394 адамның тұрақты жұмыс орны бар, тағы 373 адам уақытша жұмыспен қамтылған. Осылайша, қазіргі таңда тек 0,3 % мүгедектігі бар тұлғалар жұмыспен қамтылған. Мұндай жағдайға себеп болып білімі мен кәсіби даярлығының төмендігі, еңбек рыногында сұраныстың болмауы, бәсекеге қабілеттілігінің төмендігі мен кірістердің аздығымен шартталады. Ал бұл, өз кезегінде әлеуметтік бөлектеуге, яғни тура немесе жанама кемсітушілікке (дискриминацияға) алып келеді.

Әлбетте, аталған жағдай қоғамда негізделген дабыл туғызады және үнемі ең жоғарғы деңгейде талқыланады. Сонымен, мүгедек адамдар мен мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды әлеуметтік пайдалы іс-әрекетке қосу қажеттігі туралы Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев өзінің баяндамасында бірнеше мәрте

айтып кетті. Яғни, «негізгі көзқарас мемлекет қамқорлығы емес, осы азаматтардың өздеріне, әлеуметтік пайдалы еңбекте деген сенімге ие болуларына жағдай жасау» [2].

Мүгедектер мен мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға қатысты әлеуметтік саясатты жалғастыра келе, Елбасы мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды белсенді өмірге тартамыз және де олар тек жәрдемақы алып қана қоймайды, сонымен бірге, өздерін қоғамның пайдалы қызметкері ретінде сезінуіне жағдай жасауға шақырады. Осылайша, «мүмкіндігі шектеулі тұлғалар тұрмыстық қызмет көрсету, тағам өнеркәсібі, ауылшаруашылығы кәсіпорындарында жұмыс істей алады» [3].

Бұл мақалада мүгедектер мен мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды кәсіпалды және кәсіби дайындау ерекше мәнді иеленеді. Ол маңызды экономикалық ресурс ретінде қарастырыла бастайды, өйткені тұлғаларға аса кең ауқымды білімділікпен әлеуметтік үстемдік береді және кәсіби білімділігін көтеруге, еңбек рыногында бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етеді. Мүгедектер мен мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды кәсіпалды және кәсіби дайындау еліміздің экономикалық өсуіне ықпал етуі тиіс, олар мүмкіндігі шектелген жастарға дамып жатқан экономикада өз орнын табуға көмектеседі, жас адамдарға орта және жоғарғы оқу орындарында білім алуларына жол ашып, олардың өз мамандықтары бойынша әрі қарай жұмыс істеулеріне ықпалын тигізеді.

Мамандыққа даярлауды дамытудың негізгі бағыттарын анықтауда, Қазақстан Республикасы мен басқа елдердегі бар аталған даярлау тәжірибелеріне сүйену қажет. Елімізде тұңғыш рет (06.01.06 ж. ҚР Үкіметінің №145 қаулысы «Мүгедектерді оналтудың 2006-2006 жылдарға арналған бағдарламасы») мүмкіндігі шектелген тұлғаларды әлеуметтік қорғау мақсатында Алматы мемлекеттік политехникалық колледжінде есту қабілеті зақымдалған адамдарды техникалық және экономикалық мамандықтарға оқыту ұйымдастырылды. Педагогикалық ұжымның басты міндеті - есту қабілеті зақымдалған әр баланың жеке мүмкіндіктерін дамыту болып табылады [4].

Елімізде бірыңай мысал ретінде, мүгедек балалар үшін Орал ақпараттық технологиялар колледжін келтіре аламыз (Қазақстан, Орал қаласы). Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 - 2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы мен «Ел Барыс» қоғамдық қоры құрастырған «Білім» бастапқы жобасы аясында 2012-2013 оқу жылында Орал ақпараттық технологиялар колледжінің ұжымы алғаш рет «техник-бағдарламашы» мамандығына тірек-қимыл аппараты бұзылған 8 шәкірт қабылдады. Кәсіби дайындықпен қатар, колледж ұжымы тәрбиелік жұмыстар арқылы студенттің жеке тұлғасының дамуына айрықша мән береді [5].

Тағы бір мысал, 2013 жылдың шілде-тамыз айларында Алматы қаласында «Аржан» қоғамдық қоры орыс тілді мүгедек-студенттер үшін «Клуб Мобильных Студентов» атты жоба ұйымдастырды. Жоба «БОТА» қоғамдық қоры мен ҚМЭБИ қолдауымен жүзеге асырылды. Жоба қатысушылардың жасы 16-24 аралығын құрады. Мүгедектігі бар студенттерге дәрістер, барып оқытылатын сабақтар мен саяхаттарды қамтыған мамандыққа бағдарлау және әлеуметтендіру курсы тегін 2 ай жүргізілді. Сабақтарды әр түрлі саланың өкілдері (басқарушылар, кәсіпкерлер, маркетингтер, инжинет-технологтар, HR-мамандары, бағдарламашылар, тілшілер, коучтер, дизайнерлер және т.б.), нақты саласында өздерінің жұмыстарының ерекшеліктерін баяндады. Сабақтар аяқталған соң, қатысушыларға тапсырмалар берілді. Тапсырмалардың орындалу нәтижесіне қарай, тандаулы студенттерді

компаниялар студенттік-өндірістік тәжірибе өтуге және жұмысқа шақырды. Курстың аяқталысымен мүгедек-студенттерге сертификаттар табысталды [6].

Демек, жағымды жағы Қазақстан Республикасында мүгедек адамдарға өмірде өз орындарын табуға көмектесетін заманауи мамандықтарды игерулеріне мүмкіндіктері жасалуда. Бірақ, бұл жоғарыда аталған бірыңғай жағдайлар әдістемелік тұрғыдан негізделмеген, тексерілмеген және де жан-жақты ойластырылмаған. Бірінші жағдайда, Алматы мемлекеттік политехникалық колледжі мүмкіндігі шектелген тұлғаларды әлеуметтік қорғау мақсатында, есту қабілеті зақымдалған адамдарды заманауи техникалық және экономикалық мамандықтарды игергенге дейін ешбір сатылық даялаудан өтпегендіктен болашақта қиындықтармен кездесетіні анық. Себебі, өзіндік кәсіби дағдыны игермеген естімейтін тұлға өз сферасында орнын табуы қиынға түспек. Екінші мысалда, яғни Орал ақпараттық технологиялар колледжіндегі іс-қимыл жүйесінде, соның ішінде қол-қимыл моторикасында едәуір қиыншылықтары бар тірек-қимыл аппараты бұзылған адамдар, техник-бағдарламашы ретінде кәсіби қызметін нәтижелі атқара алатындығы сенімсіздік тудырады. Өйткені, компьютер жүйесіндегі бағдарламалау адамдардан жақсы дамыған сезімтал, сараланған қол-қимыл моторикасын талап етеді. Ал, дәл осы моториканың бұзылысы тірек-қимыл аппараты бұзылған адамдарға тән. Соңғы мысалда, «Аржан» қоғамдық қоры орыс тілді мүгедек-студенттер үшін «Клуб Мобильных Студентов» атты жобасы тек бір жақты болып қалмақ. Өйткені, қазақ тілді мүгедек-студенттеріне де мамандыққа бағдарлау және әлеуметтендіру курсына қатысуларына мүмкіндік берілсе, оларға да тәжірибеден өтіп, жұмысқа орнығуларына түрткі болар еді.

Сондай ақ, еліміздегі арнайы мектеп-интернаттар мен сирек кәсіби техникум мектептердің жағымсыз жақтары өкініш тудырады. Мысалға, Алматы мемлекеттік сервис және технология колледжінде мүгедек және мүмкіндігі шектелген тұлғалар, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалар «Шаштараз өнері және сәндік косметика», «Тігін өндірісі және киімдерді модельдеу» мамандықтарын игеріп шығады. Бірақ, оқуды аяқтаған маманның жұмысқа орналасуы қиындық туғызады. Өйткені, бұл мамандықтар технологияның дамып келе жатқан заманында сұранысқа аса ие емес. Айта кету қажет, статистикаға сүйенсек, дамыған елдерде шамамен екекбегке жарамды мүгедектердің 40 %-ы жұмыс істейді.[1]

Ұсыныстардың әдістемелік қорытындысы:

Қазақстан Республикасында мемлекеттік саясаттың қайта бағдарлауына байланысты, мүгедектерге қамқорлық көрсетуден, оларға толыққанды еңбектенуге, ақша табуға және сәйкесінше, баянды өмір сүру мүмкіндік беруге ауыстыру болып табылады. Ол үшін, бірінші кезекте, Қазақстан Республикасында мамандыққа бағдарлау және мектеп кезеңінен бастап мүмкіндігі шектелген балаларды кәсіпалды даярлау жүйесін жасау қажет. Бұл кезде, осы балалар оқи алатын, еңбек рыногында сұранысқа ие мамандықтарды назарға алу керек.

Кәсіпалды даярлау ретінде кәсіпке тәрбиелеудің арнайы әдістерін қолдануды ұсынуға болады.

I. Кәсіпалды даярлау сатысы.

- Балаларда еңбекке қатысты негізгі түсініктерін, еңбекке деген сүйіспеншілік пен адал көзқарастарын қалыптастыру, оның адам өміріндегі және қоғамдағы рөлін ұғындыру әдістерін қолдану(еңбектің пайдасы туралы әңгімелер, кино және видеофильмдер көрсету, еңбек сабақтарында көрнекі құралдар пайдалану, дыбыс баспаларын қолдану, өзіндік оқу, саяхат).



- Оқушылардың танымдық және тәжірибелік әрекеттерін ұйымдастыру әдістері( тапсырмаларды жауапкершілікпен орындау қажеттігін түсіндіру, өз бетінше еңбектенуге әдеттендіру, арнайы жағдаяттар жасауға үйрету. )

I. Өзіндік кәсіби дағдыларын қалыптастыру сатысы.

Бұл кезеңде оқушыларды оған берілген құралдарды жөнделген қалыпта ұстауға, ішкі тәртіпті ұстануға, оқу үрдісі кезінде оқытушының нұсқауларымен жүруге, берілген тапсырманы жауапкершілікпен, аса бір ұқыптылықпен орындауға дағдыландыру, өз-өзіне деген сенімділік, шыншылдық, инабаттылық қасиеттерін қалыптастыру, адамдармен жақсы сөйлесе алуға үйрету. Біздің көзқарасымыз бойынша, кәсіпалды және кәсіптік даярлаудың сатылық жүйесін қолдану олардың өз мамандығын өздері анықтау деңгейін көтереді және мемлекет саясатының талаптарына сәйкес келетін, олардың әлеуметтенулеріне жағдай жасайды.

1. *Премьер-Министр Республики Казахстан Серик Ахметов /Социальная политика/ [Электрондық ресурс] <http://primeminister.kz/news/show/26/v-kazahstane-lish-12-invalidov-trudosposobnogo-vozrasta-obespecheny-rabochimi-mestami-mintruda-rk-/28-05-2013>.*
2. *«Қазақстанның әлеуметтік жаңғыруы: жалпы ортақ еңбек қоғамына қарай 20 қадам» 10 шілде 2012 ж.*
3. *Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы «Қазақстан жолы-2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ».2014 жылғы 17 қаңтар.*
4. *Алматы мемлекеттік политехникалық колледж сайты [Электрондық ресурс] <http://web100kz.com/info/agpk.kz>*
5. *В Уральске начали обучение молодежи с ограниченными возможностями [Электрондық ресурс] <http://www.zakon.kz/4520636-v-uralske-nachali-obuchenie-molodjozhi.html>*
6. *В Алматы стартует соцпроект Клуба мобильных студентов [Электрондық ресурс] <http://today.kz/news/life/2013-07-14/90453/>*

### **Резюме**

В статье освещаются актуальные вопросы предпрофессиональной и профессиональной подготовки в РК лиц с ограниченными возможностями и инвалидов. Анализируются положительные и отрицательные тенденции в сложившейся на сегодняшний день ситуации в сфере подготовки специалистов .

### **Summary**

This article is about actual matters of preprofessional and professional training in the Republic of Kazakhstan of the disabled people and invalids. Positive and negative trends nonadays training process were analyzed.

## ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Г.А Бахрамова.** – *к.п.н., ст.преподаватель кафедры «Психология и дефектология» Южно-Казахстанский государственный университет им. Ауэзова, г.Шымкент, республика Казахстан.*

Статья рассматривает процесс оптимизации школы как определенную совокупность взаимосвязанных способов деятельности, необходимых для реально возможного педагогического влияния на повышение профессиональной компетентности учителей, на их саморазвитие.

**Ключевые слова:** обновления образования, методическая работа, принцип оптимальность, личность, инновации.

Задача обновления содержания школьного образования не может быть решена успешно без учета современных научных достижений в практике работы с учительскими кадрами. Поэтому вопросы методического перевооружения учителей в условиях реформирования школы и перехода на новые программы приобретают первостепенное значение.

Значение методической работы, формирующееся на основе психолого-педагогических исследований, заключается в том, что она способствует методическому росту учителя, повышению его психолого-педагогической квалификации, накоплению и осмыслению опыта для достижения наибольших успехов в обучении и воспитании учащихся. Учителю же необходимо стремиться поиску оптимальных средств для успешного течения учебно-воспитательного процесса [1].

Практически оптимизация начинается с того, что по определенным критериям оценивается достигнутый уровень знаний учащихся [2].

Следуя разработке оптимизации психолого-педагогической системы Ю.К.Бабанского, М.М.Поташника, в своих исследованиях мы рассматриваем содержание и формы методической работы в школе по оптимизации учебно-воспитательного процесса. Наше время определяет интеграцию знаний как способ оптимизации учебно-воспитательного процесса, реализуемого через педагогическую систему. Применение оптимального подхода и организации методической работы в современной школе позволяет выявить общие основания выбора наилучшего для конкретных условий варианта системы методической деятельности. В свою очередь Ю.К.Бабанский, И.П.Подласый считают, что система представляет собой совокупность элементов, находящихся в динамических связях между собой и образующих определенную целостность, единство. Психолого-педагогические системы развиваются в соответствии со следующими закономерностями цели, направления их развития определяются социальными заказами и потребностями общества. Система организации методической работы, предлагаемая, учеными И.П.Подласым и Ю.К.Бабанским, предполагает определенную совокупность взаимосвязанных способов деятельности, необходимых для реально возможного

педагогического влияния на повышение профессиональной компетентности учителей, на их саморазвитие [см. схему 1].



Схема 1 – Система организации методической работы

Из приведенной схемы системы организации методической работы мы видим, что система таких взаимосвязанных элементов может функционировать на различных уровнях в школе, городе, районе, области, а ее эффективность обусловлена уровнем их осуществления. Самым сложным и важным элементом в системе методической работы является ее содержание. Элементы, составляющие систему, находятся в неразрывном единстве, так что усиление или ослабление одного из них заметно сказывается на состоянии и функции всей системы; оказывают влияние на эти элементы объективные и субъективные факторы. В этом отношении вся методическая работа в школе нуждается в оптимизации и инновации. Основным условием оптимизации методической работы является ее ориентация на выявление недостатков практики, затруднений и профессиональных возможностей учителей, на выработку коллективных мер преодоления методических трудностей и на осуществление этих мер на научной основе. Разработку этой идеи возглавил в начале 70-х годов видный ученый академик Ю.К.Бабанский. Он предложил ввести в педагогику принцип оптимальности, который требует, чтобы процесс достигал наилучшего уровня своего

функционирования. Для решения задач оптимизации - мы считаем процесс обучения, отвечающий одновременно следующим критериям:

А. оптимальное решение задач обучения, воспитания и развития учащихся в соответствии с требованиями государственных учебных программ на уровне максимальных возможностей каждого школьника;

В. достижение поставленных целей.

Рассматривая предлагаемый оптимальный вариант системы методической работы, руководителям методических объединений нужно учитывать следующие моменты:

- задачи, поставленные перед системой образования об обновлении программы школы, содержания образования;
- количественный и качественный состав психолого-педагогического коллектива;
- результаты изучения личности и инновационной деятельности учителей, особенно затруднения педагогов, педагогический анализ текущих, конечных и промежуточных результатов работы школы;
- особенности содержания работы методической системы в школе на основе инновационного подхода;
- эффективность методической работы (опыт и творчество);
- правильный выбор тех или иных направлений, содержания, форм, приемов методической работы;
- особенности и причины конкретной ситуации, сложившейся в школе;
- наличие времени для осуществления намеченной методической работы;
- создание материальных и морально-психологических условий;
- конкретные, реальные возможности руководителей школ, председателей методических объединений и других лиц, привлекаемых к организации методической работы в школе [3, 4].

Таким образом, содержание форм эффективности методической работы в школе позволяет выявить основные направления в работе учителей. Собственно, в этом и состоит ответ на вопрос: «В чем необходимость методической работы в современной школе?» Мы согласны с результатами исследования, проведенного В.М.Лизинским, который выявляет ряд направлений методической работы в школе, прежде всего, методическую помощь учителям, которая будет способствовать росту научно-методического мастерства учителей и, следовательно, улучшению учебно-воспитательного процесса. Такой подход В.М.Лизинского позволит повысить эффективность работы с педагогическими кадрами, т.е. предотвратить расхожденные сведения всей методической деятельности. Сущность понятия методической работы в школе следует рассматривать в тесной связи и с критериями оптимальности, поскольку их логично использовать при определении эффективности методической работы.

1. *Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса. - Киев, 1983. - 237 с.*
2. *Павленко В.Г. Оптимизация системы повышения квалификации классных руководителей: автореф.дис. ... канд.пед.наук. - Ростов-на-Дону, 1986. - 20 с.*
3. *Поташник М.М. Содержание и формы методической работы в школе по оптимизации учебно-воспитательного процесса в условиях реформы. - М.: АПН СССР, 1988. - 138 с.*

4. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. – Алматы: НИЦ «Ғалым», 2009. - 295 с.

### Түйін

Бұл мақалада ғалым педагог-психологтардың зерттеулерінің негізінде мектептегі әдістемелік жұмыстың оңтайлығының тарихи аспектісі қарастырылған, онда іс-тәжірибенің кемшіліктерін, мұғалімдердің кәсіби мүмкіндіктерін анықтауға бағытталғандығын және әдістемелік тұрғыдағы қиындықтардан шығуды көздейді.

### Summary

Article unfolds the historical aspect of optimizing the methodical work of the school based study of scientists, educators and psychologists focused on identifying, deficiencies of practice, professional capacity of teachers and the development of methodology to overcome the difficulty.

---

УДК 796-053.7

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Ибрагим К.А.** – к.п.н., ст.преподаватель, Шымкентский университет,  
**Тажобекова Г.Н.** - ст.преподаватель, Южно-Казахстанский  
государственный университет им.М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан  
**Рысбаев П.Ш.** – магистрант

Некоторые педагогические, методические вопросы формирования привычек здорового образа жизни рассматриваются в статье с точки зрения их популярности в молодежной среде.

**Ключевые слова:** диагностика, демографический кризис, здоровый образ жизни, прогресс общества, формирование мотивации.

Начало XXI века характеризуется, в частности, ростом заболеваемости и смертности населения на фоне высоких достижений медицины, совершенства технических средств диагностики и лечения болезней. Современный этап развития нашего общества связан с демографическим кризисом, снижением продолжительности жизни, снижением психического состояния здоровья населения страны, что вызывает обеспокоенность многих ученых и специалистов.

Известно, что уровень здоровья человека зависит от многих факторов: наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения. Очевидно, что первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья все же принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением. Вместе с тем современный человек в большинстве случаев перекладывает ответственность за свое здоровье на врачей. Он фактически равнодушен по

отношению к себе, не отвечает за силы и здоровье своего организма, и наряду с этим не старается исследовать и понимать свою душу. В действительности человек занят не заботой о собственном здоровье, а лечением болезней, что и приводит к наблюдающемуся в настоящее время увяданию здоровья на фоне значительных успехов медицины. По нашему мнению, укрепление и творение здоровья должно стать потребностью и обязанностью каждого человека.

Как неоднократно было отмечено отечественными и зарубежными учеными: «Мудрость, зрелость и прогресс общества во многом определяются уровнем интеллектуального и нравственного потенциала». Поэтому очень важно видеть свое единство с окружающим миром и теми запасами знаний, которые сейчас имеются. Подлинная красота человеческого тела - это физическое совершенство, интеллект здоровье. Здоровье человека – это, прежде всего, процесс сохранения и развития его психических и физиологических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни. Если учесть, что функциональные возможности организма человека и его устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды в течении всей жизни изменяются, то можно говорить о состоянии здоровья как о динамичном процессе, который также улучшается или ухудшается, т.е. об ослаблении или укреплении, в зависимости от возраста, пола, профессиональной деятельности, среды обитания и т.д.

Президент страны - Лидер нации - Н.А. Назарбаев в своем ежегодном обращении к народу Казахстана уделил огромное внимание формированию здорового образа жизни граждан: «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее». А именно: «Солидарная ответственность государства, работодателя и работника за его здоровье – главный принцип всей системы медицинского обслуживания. Занятие спортом, правильное питание, регулярные профилактические осмотры – это основа предупреждения заболеваний».

В этом отношении, в отношении сохранения и укрепления здоровья молодых людей, роль учителей физической культуры и спорта, несомненна, актуальна и занимает главенствующее значение.

В последнее десятилетие значительно расширилась проблематика изучения использования средств физической культуры в оздоровительных целях.

В контексте указанных документов, основными задачами физкультурного движения Республики Казахстан являются:

1. Совершенствование системы дошкольного и школьного физического воспитания детей, направленной на обеспечение крепкого здоровья, разностороннего развития двигательных способностей, а также необходимый и возможный уровень физической дееспособности.
2. Совершенствование внешкольных форм организации занятий физической культурой.
3. Сохранение и укрепление здоровья граждан Казахстана посредством формирования потребности в занятиях, вовлечения в физкультурную активность широких слоев населения, и за счёт этого снижение криминогенной обстановки, особенно в молодёжной среде.

4. Разработка и экспериментальная проверка новых форм физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности среди студенческой молодежи.
5. Пересмотр системы подготовки и переподготовки физкультурных кадров.
6. Внедрение средств оздоровительной физической культуры в образ жизни людей.
7. Разработка и внедрение в систему физического воспитания населения национальных и народных традиций, связанных с активным отдыхом и занятиями физической культурой.

Одним из самых действенных средств укрепления здоровья подрастающего поколения является физическая культура. И ведущую роль в этой планомерной деятельности отводится личности учителя физической культуры.

Здоровый образ жизни - результирующая действий многих внутренних и внешних факторов, объективных и субъективных условий, благоприятно влияющих на состояние здоровья. Основные принципы здорового образа жизни:

1. Творцом здорового образа жизни является человек как существо деятельное в биологическом и социальном отношении (индивидуально и общественно полезная духовная или физическая деятельность).
2. Отказ от вредных привычек (злоупотребления алкоголем, курения, наркотиков и токсических веществ).
3. Соблюдение принципов рационального питания (сбалансированного качественно - белки, жиры, углеводы, витамины, микроэлементы и количественно - энергетическая ценность потребляемых продуктов и расход энергии в процессе жизнедеятельности).
4. Рациональная двигательная активность.
5. Соблюдение общечеловеческих норм и принципов морали, регулирующих все сферы жизнедеятельности человека, и т.д.

Уже разработано более 20 программ здорового образа жизни, регулирующих практически все сферы жизнедеятельности человека, включая половую. Цель этих программ - создать условия для продолжительной, полноценной, насыщенной впечатлениями, эмоциями и радостью жизни человека, его активной творческой деятельности, т.е. для счастливой жизни, и в то же время предупредить негативные последствия - заражение венерическими болезнями, ВИЧ (вирус иммунодефицита человека, вызывающего СПИД) и т.д. В соответствии с конституциональными (морфо-физиологическими и психофизиологическими) характеристиками, возрастом, полом, профессией, местом проживания и т.д. создается типология здорового образа жизни, т.е. для каждого конкретного человека подбираются общие принципы и программы здорового образа жизни.

На соблюдение принципов здорового образа жизни влияют как субъективные, так и объективные факторы. К субъективным факторам относится соблюдение на практике принципов здорового образа жизни, отдельным человеком, семьей, группой людей, что немыслимо без физической культуры и массового спорта («спорта для всех»). Среди объективных факторов следует отметить качество окружающей среды (состояние воздуха, воды, почвы), продуктов питания, жилища, одежды, обуви, доступность физкультурно-спортивных комплексов и сооружений (стадионов, бассейнов, оздоровительных центров и т.д.), а также спортивного инвентаря и т.д.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о важнейшей роли воспитания у каждого члена общества отношения к здоровью как одной из главных человеческой

ценностей. В достижении этой цели намечаются два основных пути. Первый — образование каждого человека, начиная с детского возраста, в дошкольных, школьных учреждениях, в колледжах, вузах и т.д. Второй — самовоспитание личности (сотвори себя сам!). Естественно, что для достижения здорового образа жизни необходимо сочетать оба пути.

Здоровый образ жизни связан с личностно-мотивационным воплощением человеком своих социальных, психологических, физических возможностей и способностей. Важно при этом иметь в виду, что для здорового образа жизни недостаточно сосредоточить усилия лишь на преодолении опасностей возникновения различных заболеваний, борьбе с алкоголизмом, курением, наркоманией, гиподинамией, нерациональным питанием, конфликтными отношениями (хотя это также имеет большое оздоровительное значение), а важно выделить и развивать все те многообразные тенденции, которые «работают» на формирование здорового образа жизни и содержатся в самых различных сторонах жизни человека.

Основу здорового образа жизни составляет выбор способа жизни, сделанный самим человеком в отношении того, как ему жить. Этот выбор в значительной мере зависит от конституциональных характеристик индивида. Образ жизни человека должен соответствовать его конституции.

Сохранение здоровья населения является одной из задач государственной важности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. здоровый образ жизни является интегральной категорией, которая отражает уровень, качество и стиль жизни учащейся молодёжи и зависит как от социально-экономического развития государства, так и от уровня сформированности физической культуры личности;
2. знания о здоровом образе жизни обуславливаются природно-социальной и индивидуальной сущностью человека, классификация составляющих компонентов знаний о здоровом образе жизни позволит определить тенденции в их развитии, что будет способствовать их дальнейшему совершенствованию, а также профилактики вредных привычек у различных слоев населения;
3. направленное формирование интереса и мотивации к занятиям физическими упражнениями, является значимым фактором формирования потребности в регулярных занятиях и главная роль в этом направлении принадлежит учителю физической культуры.

*1. Ашмарина Б.А. Теория и методика физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 2009.*

*2. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Твое здоровье: укрепление организма. – СПб.: Питер, 2008.*

*3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. - М.: АССТ-ПРЕСС, 2005.*

## **Түйін**

Мақалада жастардың салауатты өмір сүру салтының жағдайы, кейбір психологиялық-педагогикалық мәселелері және әдіснамалық негіздері қарастырылады. Салауатты өмір сүру салтымен оқушыларды таныстыру, олардың өз денсаулығын сақтауға жауапкершілікпен қарауға және салауатты өмір сүру салтын дағдыға айналдыруға мүмкіндік тұғызады.



## Summary

In clause some psychological, pedagogical questions and methodological bases of a healthy style of life are considered a modern condition. Observance of bases of a healthy life by the pupils - main rule of life of each young man.

---

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

УДК 371.912

### ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

**И. А. Абеуова.** - *к.п.н., доцент КазГосЖенПУ*

**А. А. Щербина.** - *магистрант КазГосЖенПУ*

Статья посвящена вопросам подготовки к школьному обучению детей с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** развитие слуха и речи, подготовка к школе, практические методы, педагогика Монтессори, уровни мышления.

Выделяют три основные группы детей с нарушениями слуха: глухих, слабослышащих (тугоухих) и позднооглохших.

Глухие дети имеют глубокое стойкое двустороннее нарушение слуха, которое может быть наследственным, врожденным или приобретенным в раннем детстве - до овладения речью. Если глухих детей не обучают речи специальными средствами, они становятся немыми - глухонемыми, как называли их не только в быту, но и в научных работах до 1960-х гг. У большинства глухих детей имеется остаточный слух. Они воспринимают только очень громкие звуки (силой от 70 - 80 дБ) в диапазоне не выше 2000 Гц. Обычно глухие лучше слышат более низкие звуки (до 500 Гц) и совсем не воспринимают высокие (свыше 2000 Гц). Если глухие ощущают звуки громкостью 70-85 дБ, то принято считать, что у них тугоухость третьей степени. Если же глухие ощущают только очень громкие звуки - силой более 85 или 100 дБ, то состояние их слуха определяется как тугоухость четвертой степени. Обучение речи глухих детей специальными средствами только в редких случаях обеспечивает формирование речи, приближающееся к нормальному. Таким образом, глухота вызывает вторичные изменения в психическом развитии ребенка - более медленное и протекающее с большим своеобразием развития речи. Нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии всех познавательных процессов ребенка, в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера и других сторон личности [1, с. 218].

Для психического развития глухих детей, как и всех других, имеющих нарушения слуха, является чрезвычайно значимым, как организуется процесс их воспитания и обучения с раннего детства, насколько в этом процессе учитывается своеобразие

психического развития, насколько систематически реализуются специально-педагогические средства, обеспечивающие компенсаторное развитие ребенка.

Слабослышащие (тугоухие) - дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития. К слабослышащим относятся дети с очень большими различиями в области слухового восприятия. Слабослышащим считается ребенок, если он начинает слышать звуки громкостью от 20 - 50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и если он слышит звуки только громкостью от 50 - 70 дБ и больше (тугоухость второй степени). Соответственно у разных детей сильно варьирует и диапазон слышимых звуков по высоте. У одних он почти не ограничен, у других приближается к высотному слуху глухих. У некоторых детей, которые развиваются как слабослышащие, определяется тугоухость третьей степени, как у глухих, но при этом отмечается возможность воспринимать звуки не только низкие, но и средней частоты (от 1000 до 4000 Гц) [1, с. 220].

Недостатки слуха у ребенка приводят к замедлению в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде. Варианты развития речи у слабослышащих детей очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребенка и от тех социально-педагогических условий, в которых он находится, воспитывается и обучается. Слабослышащий ребенок даже с тугоухостью второй степени к моменту поступления в школу может иметь развитую, грамматически и лексически правильную речь с небольшими ошибками в произношении отдельных слов или отдельных речевых звуков. Психическое развитие такого ребенка приближается к нормальному. И в то же время слабослышащий ребенок с тугоухостью всего лишь первой степени при неблагоприятных социально-педагогических условиях развития к 7-летнему возрасту может пользоваться только простым предложением или только отдельными словами, при этом речь его может изобиловать неточностями произношения, смешениями слов по значению и разнообразными нарушениями грамматического строя. У таких детей наблюдаются особенности во всем психическом развитии, приближающиеся к тем, которые характерны для глухих детей [2, с. 98].

Готовность дошкольника с нарушенным слухом к школьному обучению является одним из важных итогов его развития в дошкольный период детства. Наступает переломный момент, когда условия жизни и деятельности ребенка резко изменяются, складываются новые отношения со взрослыми и детьми, появляется ответственность за усвоение знаний, которые предъявляются детям не в занимательной форме, а в виде учебного материала. Эти особенности новых условий жизни и деятельности предъявляют новые требования к различным сторонам развития ребенка, его психическим качествам, особенностям личности. Поступление в школу связано с переходом от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту, в психологическом плане характеризующемуся сменой ведущих видов деятельности: на смену сюжетно-ролевой игре приходит учение. Полноценность перехода к новому этапу психического развития связана не с физическим возрастом ребенка, знаменующим начало школьного обучения, а с тем, насколько полноценно прожит дошкольный период детства, исчерпаны его потенциальные возможности. С этой точки зрения готовность к переходу в школу может рассматриваться как результат воспитания и обучения ребенка с нарушенным слухом в дошкольный период, обуславливающий необходимый уровень психического развития [3, с. 54].

В условиях детского сада для детей с нарушениями слуха подготовка к школе обеспечивается в процессе всей коррекционно-воспитательной работы. Основное

значение для подготовки к школе имеет целостная система физического, умственного, нравственного, эстетического воспитания во всех возрастных группах детского сада.

Подготовка детей с нарушенным слухом к школе - комплексная задача, охватывающая все стороны жизни ребенка и тесно связанная со всем содержанием коррекционно-воспитательной работы в детском саду. Для понимания проблемы готовности глухого или слабослышащего ребенка к школьному обучению важное значение имеют учет подходов к этой проблеме в дошкольной педагогике и психологии, рассмотрение различных компонентов психологической готовности к школе (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, А.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, и др.). Вопросы формирования готовности к школьному обучению детей с нарушениями слуха освещены значительно меньше. Некоторые аспекты готовности глухих и слабослышащих детей к школьному обучению представлены в исследованиях Н.И. Беловой, Б.Д. Корсунской, Э.И. Леонгард, Л.П. Носковой, Е.Г. Речицкой, Е.В. Пархалиной и др. Школьная готовность нередко рассматривается в контексте других проблем, чаще всего в связи с обсуждением проблем речевого развития глухих и слабослышащих детей (К.Г. Коровин, М.К. Шеремет и др.) [3, с. 59].

Существуют **практические** методы обучения, которые основаны на практической деятельности учащихся. Основные виды практических методов: упражнения, лабораторные, практические работы, дидактические игры.

В школе - интернат №5 для детей с нарушениями слуха г. Алматы применяются следующие практические методы:

- Упражнения - под **упражнениями** понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения по своему характеру подразделяются на: устные; письменные; графические; учебно-трудовые.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

- упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – **воспроизводящие** упражнения;
- упражнения по применению знаний в новых условиях – **тренировочные** упражнения.
- Упражнения являются эффективными при соблюдении следующих дидактических требований:
- сознательный подход учащихся к их выполнению;
- соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений.

**Дидактическая игра** – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов, где каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Игра активизирует процесс произвольного запоминания, повышает интерес к познавательной деятельности.

Основные структурные элементы учебной игры:

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников;
- правила игры;
- принятие решения в изменившихся условиях;

- эффективность применяемого решения.

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения, но они могут сыграть в обучении положительную роль в том случае, если используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель [4].

Определенные возможности развития компенсаторных функций ребенка содержатся в педагогике М.Монтессори.

Рассмотрим некоторые принципы педагогики **Монтессори**, также известной как **система Монтессори** — система воспитания, предложенная в первой половине XX века *итальянским педагогом*, учёным и мыслителем Марией Монтессори. Методика Монтессори основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребёнку: малыш постоянно сам выбирает *дидактический материал* и продолжительность занятий, развиваясь в собственном ритме и направлении [5].

Принципы педагогики Монтессори.

По *Марии Монтессори*, процесс развития детской личности подразделяется на четыре стадии:

- первая стадия детства (0—6 лет);
- вторая стадия детства (6—12 лет);
- юность (12—18 лет);
- взросление (18—24 года).

Каждая из этих стадий представляет собой отчётливый самостоятельный отрезок развития.

Для нас определенный интерес представляет фаза первой стадии детства (0—6 лет) — важнейшее время жизни, поскольку именно в это время формируются личность и способности ребёнка. Монтессори понимает первые три года жизни как вторую эмбриональную фазу роста, в которой развиваются дух и душа ребёнка, и называет это «Психический эмбрион». В то время как взрослый человек фильтрует свои восприятия, ребёнок впитывает в себя окружающую среду и она становится частью его личности, Монтессори считала, что ребенок сам формирует себя и назвала этот механизм «впитывающим умом».

В ходе своего развития ребёнок проходит так называемые «чувствительные», или *«сензитивные» периоды*. В такие периоды ребёнок особенно чувствителен к определённым возбуждениям со стороны окружающей среды, это касается развития движений, речи или социальных аспектов. Если в течение фазы чувствительности ребёнок найдет занятие, соответствующее его потребностям, он станет способным к глубокой концентрации. В продолжение сенситивного периода ребёнок не позволяет себя отвлечь другим раздражителям — он проходит процесс постижения, который, согласно Монтессори, захватывает не только его интеллектуальную сторону, но и все личностное развитие. Для этого процесса Монтессори употребляет термин «нормализация».

Решающим для развития педагогики Монтессори и соответствующих материалов является следующее наблюдение: одним из важнейших сензитивных периодов каждого ребёнка является «усовершенствование чувств». Каждый ребёнок обладает естественным стремлением все пощупать, понюхать, попробовать на вкус. Из этого наблюдения Монтессори делает вывод, что доступ к интеллекту ребёнка идет не через абстракцию, а принципиально через его органы чувств. Ощущать и познавать становятся в ходе процесса учёбы единым целым. В этих положениях Монтессори испытала влияние учений *Жана Итара* и *Эдуарда Сегена*.

В большей степени теория педагогики Монтессори складывалась под воздействием крупнейшего психолога Ж. Пиаже, но, тем не менее в Монтессори – материал можно найти все шесть этапов, необходимых для формирования мыслительной деятельности, который выделил П.Я. Гальперин:

- привлекательность материала;
- свобода движения и выбора;
- преемственность упражнений;
- соответствующая атмосфера в группе;
- манипуляция с предметами.

Очень часто ребенок сопровождает свою работу проговором своих действий. Через некоторое время громкая речь сменяется речью про себя. И, наконец, в зоне языка и математики, где сенсорные ощущения ребенка конкретизируются, речь свертывается до знаковых и смысловых концепций. Работа детей с сенсорным материалом преследует две цели: прямую и косвенную. Косвенная речь, заключена, в том, чтобы развивать в ребенке способность наблюдать, анализировать и синтезировать, выделять главное и обоснованно классифицировать, при этом развиваются различные виды памяти, усваиваются новые понятия и происходит подготовка к переходу на новый уровень мышления, от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Основываясь на изложенных результатах, Монтессори разработала свой учебный материал, ориентированный исключительно на чувственные восприятия ребёнка. Так, её математический материал позволяет ребёнку, ощущая в руке одну бусину и блок из тысячи бусин, получить представление о числах один и тысяча задолго до того, как он будет способен на абстрактное представление о числах [6].

Анализ и синтез звуков в слове в педагогике М. Монтессори проводится с помощью **подвижного алфавита**. Это набор букв, из которых ребенок может составить слово, после слов дети начинают писать фразы и даже маленькие рассказы.

Таким образом, мы считаем, что подготовку к школе слабослышащих детей к школьному обучению необходимо проводить комплексно, используя для этого различные методы.

1. *Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.*
2. *Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Сфера, 2008. – 463 с.*
3. *Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академия, 2003. – 166 с.*
4. [http://www.redov.ru/nauchnaja\\_literatura\\_prochee/shpargalka\\_po\\_pedagogike\\_dlja\\_pedagogov/p45.php](http://www.redov.ru/nauchnaja_literatura_prochee/shpargalka_po_pedagogike_dlja_pedagogov/p45.php)
5. *Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. — М.: Задруга, 1913. — 339 с.*
6. *Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. Пер со 2-е изд., испр. и доп. по 2-му итал. изданию. — М.: Сотрудник школ, 1915. — 375 с.*

### Түйін

Бұл мақалада есту қабілеті төмендетілген балалардың мектепке оқуға даярлығының кейбір мәселелері қарастырылған.

## Summary

This article considers the problem of readiness of preschool children hard of hearing to school training.

---

УДК 371.927

### КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

**Ю . Ли.** - студентка 4 курса КазНПУ им.Абая

Научный руководитель: **И.А.Денисова** - к.п.н, ст. преподаватель каф.  
спец.педагогике КазНПУим. Абая

Статья посвящена изучению влияния логоритмических упражнений на развитие произносительных навыков детей с дизартрией.

**Ключевые слова:** дизартрическиерасстройства, психологическая база речи, структура дефекта, дифференциация ритмического материала, мотивационный фактор.

Дизартрия является одним из наиболее распространенных речевых нарушений в школьном возрасте, наблюдается тенденция к её значительному росту. Изучение дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Сложная структура речевого нарушения при дизартрии требует комплексного подхода в организации и проведении коррекционных мероприятий.

Нарушения координации движений являются одним из факторов затруднения в обучении речи детей названной категории. Это касается как общей, так и тонкой моторики. Ребенок, у которого лучше развиты моторные функции, быстрее овладевает речью. И, наоборот, ребенок, общее моторное развитие которого отстает от возрастной нормы, будет испытывать при обучении речевому процессу большие трудности.

Основными и наиболее стойкими признаками дизартрии являются мелодико-интонационные расстройства, что влияет на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и даже семантическую структуру речи ребенка. Особенности психики детей-дизартриков (пониженная наблюдательность, неумение вслушиваться в инструкцию, плохая переключаемость) сказываются на протекании их двигательных актов. А. В. Запорожец отмечал, что, развивая систему движений, мы влияем и на психические процессы, а так как речь не только высшая форма психической деятельности, но и высший моторный акт, то, развивая двигательную систему, мы развиваем и речь. [1]

Взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяют необходимость комплексного и систематического характера коррекционной работы. Рассматривая вопрос о факторах, определяющих усвоение фонетической стороны речи, А.Н. Гвоздев особо подчёркивал роль моторной сферы. Так, он пишет: «На первом месте в этом отношении стоит роль моторной сферы, к которой относятся как двигательный центр речи головного мозга, так и

речедвигательный аппарат. Поэтому усвоение фонетики определяется развитием речедвигательной сферы».[2] Нарушение моторики оказывает прямое влияние на произносительную сторону речи, которая у большинства детей — дизартриков страдает.

В ряду различных методик, представляющих систему работы по коррекции дизартрии, определённое место занимает **логопедическая ритмика**. До 70-80-ых годов XX века логопедическая ритмика использовалась в работе только с заикающимися людьми. В настоящее время логопедическая ритмика широко применяется при дизартрии и других нарушениях речи.

Одним из первых ученых, разработавших систему логоритмического воздействия, была Г. А. Волкова (1976 г.). В монографии «Логопедическая ритмика» ею была предложена методика занятий при разных формах нарушений речи, которая и была использована нами для проведения экспериментального опыта.[1]

При организации и проведении логоритмических занятий с детьми с дизартрией учитывается состояние речи и моторики. Занятия с движениями для детей с дизартрией имеют особое значение, потому что двигательные упражнения тренируют, в первую очередь, мозг, подвижность нервных процессов (Н.А.Бернштейн, В.М.Бехтерев, И.М.Сеченов и др.). [3]

В то же время движение под музыку является для ребёнка и одним из самых привлекательных видов деятельности, игрой, возможностью выразить эмоции, реализовать свою энергию, поэтому оно в целом благотворно сказывается на его состоянии и воспитании.

*Согласно современной психологической теории, основным моментом любой терапии является мотивационный момент.* Ведь ещё В.А.Сухомлинский сказал: «Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если в ученике нет желания учиться».

Немецкий педагог и философ Рудольф Штайнер в своей книге «Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного» указывает на то, что возраст 6-12 лет является временем развития ритмических способностей. Учёный-антропософ пишет: «У ребёнка в этом возрасте имеет место внутренний порыв, внутреннее стремление переживать то, что он постепенно приобретает, как самостоятельное духовно-душевное; переживать конечно, бессознательно, инстинктообразно, как ритм, как такт, но - ритм и такт, которые разыгрываются прежде всего в его собственном теле. И у него есть стремление к разыгрыванию этого ритмического и тактового в собственной организации.» [4]

Согласно учению Штайнера, все, что представляется в ритмизированном формате ребёнку младшего школьного возраста, будет приносить ему удовольствие и радость. Можно предположить, что выполнение таких заданий повысит эффективность всей работы благодаря их ритмичной форме.

Влияние логопедической ритмики на различные стороны речи, в частности, на произношение, пока недостаточно изучено, поэтому данная тема является достаточно актуальной.

**Объектом данного исследования** является процесс коррекции нарушений произношения у младших школьников с дизартрией

**Предметом исследования** является использование логопедической ритмики в устранении нарушений произношения у младших школьников с дизартрией на логопедических занятиях.

В связи с вышесказанным, **целью данного исследования** стало изучение условий, при которых логопедическая ритмика становится эффективным средством коррекции произношения у младших школьников с дизартрией.

Для экспериментальной работы было выбрано 4 учащихся спецшколы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи №9. Все 4 учащихся имеют одинаковое речевое заключение – ОНР-2-3 уровня, дизартрия. Контрольную группу (4 человека) составили ученики с аналогичным речевым заключением.

*Критерием*, по которому сравнивался уровень достижений учащихся контрольной и экспериментальной групп, была эффективность и качество реализации планов индивидуальной коррекционно-речевой работы (ПИКРР) по разделу «Звукослоговая структура слова». Параметрами явились количество искажений поставленных, но еще не закрепленных звуков и искажение слоговой структуры в ходе называния картинок, рассказывания по серии сюжетных картинок и рассказывания по представлениям и воспоминаниям (рассказ из 10 предложений на тему «Зима» и «Семья»). Для контроля были взяты 9 звуков - свистящие (С, Сь, З, Зь, Ц), шипящие (Ш, Ж) и сонорные (Л, Ль) звуки, так как они являются самыми частотными фонемами русской речи, и их произношение определяет дикционную картину речи в каждом отдельном случае. Все звуки были поставлены и требовали автоматизации.

Уровневое шкалирование проводилось в соответствии с постоянной Ингенкампа: Освоение ПИКРР по разделу «Звукослоговая структура слова» менее, чем на 75% соответствовало уровню с условным названием «низкий уровень продвижения»; «Средний уровень продвижения» предполагал эффективность выполнения ПИКРР на 75-100% и, наконец, «высокий уровень автоматизированности звуков» предполагал, что план выполнен полностью (на 100%) и при этом качественные изменения в речи ребенка были заметны каждому: и родителям, и учителям, и другим учащимся, и самому ребенку.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в 3 этапа:

**Первый этап** – констатирующий эксперимент, в период которого проводилась диагностика состояния произношения (методика Иншаковой О.Б) и слоговой структуры слова (13 классов слоговых структур слов по А.К. Марковой) детей экспериментальной и контрольной групп

На основании полученных результатов приводим краткую характеристику обеих групп. Для детей с дизартрией экспериментальной и контрольной групп характерна полиформность нарушения звукопроизношения. При назывании картинок ошибок в произношении было сделано меньше, чем в рассказе по сюжетным картинкам и в свободной речи. В структуре нарушений в основном наблюдались искажения. У всех детей отмечалось нарушение произношения групп свистящих, шипящих и сонорных звуков в разной степени.

Для проверки сформированности слоговых структур детям были предложены по 2 картинки на каждый из классов (по Марковой), начиная с 4-го. Результаты представлены в таблице 1.3:



**Таблица 1. Результаты обследования слоговой структуры слова детей экспериментальной и контрольной групп**

	4кл.	5кл.	6кл.	7кл.	8 кл.	9кл.	10кл.	11кл.	12кл.	13кл.	14кл.
Шакен М.	0%	50%	0%	100%	100%	50%	0%	50%	0%	50%	100%
Вегнер А.	0%	100%	0%	100%	100%	100%	100%	50%	0%	0%	100%
Агыбай А.	0%	50%	0%	100%	100%	50%	100%	0%	0%	50%	100%
УшурбакиевА.	50%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	50%	0%	100%	100%

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что нарушения звукослоговых структур у детей с дизартрией многообразны и вариативны. Потому подбор упражнений на этапе формирующего эксперимента должен быть дифференцированным- в зависимости от структуры дефекта- с перевесом в сторону музыкально- или речеритмического материала.

На втором этапе –в ходе формирующего эксперимента, мы проводили коррекционно-логопедическую работу с детьми экспериментальной группы с использованием средств логопедической ритмики в форме индивидуальных и подгрупповых занятий. Были использованы упражнения из методик Г.А. Волковой, М.В. Жигоревой и А.Я. Мухиной. Все упражнения были распределены нами на 2 группы:

- 1) Упражнения для развития неречевых функций
- 2) Речеритмические упражнения

**Схема 1**



В соответствии с данными, полученными на 1-ом этапе, выбор упражнений отражал структуру дефекта ребенка: при преимущественном нарушении звуковой структуры преобладали упражнения из второго блока (речеритмические). Если же диагностика выявила преимущественное нарушение слоговых структур, то в индивидуальную программу ребенка включались, главным образом, музыкально-ритмические формы.

Анализ результатов формирующего и контрольного экспериментов будет опубликован в следующей статье.

1. Волкова Г. А. «Логопедическая ритмика», М., 1985
2. Мухина А.Я. «Речедвигательная ритмика», М.: Астрель, 2008
3. Архипова Е.Ф. «Стертая дизартрия у детей», М.: АСТРЕЛЬ, 2008Г.
4. Штайнер Р. «Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного: Ребёнок от семи до десяти лет: педагогика и дидактика» - Калуга

### Түйін

Мақалада логопедиялық ырғақтың дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін түзету тәсілі ретіндегі бағыты қарастырылған .

### Summary

This article is devoted to influence studying the logorythmic exercises on development the pronunciation- skills of children with a dyzartria.

---

УДК 371.921

## **ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

**Жақыпбекова Н.Қ.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының оқытушысы,*

**Рахимова А.Т.** - *Қазмемқызпу-нің Арнайы және әлеуметтік педагогика кафедрасының оқытушысы*

Мақалада зияты зақымдалған балалардың және олардың ата-аналарымен қарым-қатынас ерекшеліктері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** отбасы, қоғамдық институт, үйлесімділік, қарым-қатынас, адамгершілік тәрбие, әлеуметтік көмек, психологиялық көмек, отбасы категориясы.

Отбасы – туыстық қатынаста негізделген аз топ, оның мүшелері тұрмыстық қатынастармен, әрекеттес адами жауапкершілік пен өзара көмек көрсетумен байланысты, онда ерлі-зайыптылар арасында, ата-аналар мен балалар арасында, балалардың өзара әрекеттестігін реттейтін қалыпты жағдайлар, тыйымдар және тәртіп үлгілері орын алады (А.В. Мудрик).

Баланың әлеуметтенуіне бірден-бір себеп болатын қоғамдық институттардың бірі – отбасы. Дәл отбасында бала қоршаған орта туралы түсініктерді меңгереді, адамгершілік нормалары мен жүріс-тұрыс мәдениеттілігін игереді. Әрбір баланың, әсіресе, зияты зақымдалған баланың жалпы даму процесінде отбасы маңызды рөл атқарады. Қазіргі таңда арнайы (түзету) педагогика мен арнайы психологияның даму жолында дене және психикалық бұзылыстары бар балаларды әлеуметтік бейімдеудің жаңа жолдарын іздестіруде. Бұл процеске аталмыш балалардың ата-аналарын қоспасақ, әлеуметтік бейімдеу жұмысы жүзеге асуы мүмкін болмайтыны анық. Ата-

аналардың психологиялық-педагогикалық дайындығының болмауынан балаларды толыққанды әлеуметтендіру жұмысы өз мақсатына жетпей жатады.

Арнайы әдебиеттерді талдай келе, бұл мәселенің толық зерттелмегені анықталды, әсіресе, зияты зақымдалған балалардың ата-аналарына арналған тәжірибелік ұсыныстардың жетіспеушілігі. Бұл мәселемен зерттеушілер бұрындары да айналысып келгендерін айта кеткен жөн, яғни зерттеу өзектілігі төмендегі ғалымдардың зерттеу жұмыстары мен мақалаларында көрсетілген (И.С. Багдасарьян, Н.В. Мазурова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Мишина, В.В. Сабурова, В.В. Ткачева және т.б.).

Қазіргі таңда В.В. Ткачева (Ресей) сынды ғалым осы мәселемен белсенді айналысуда (1999, 2006, 2007, 2008). Автор арнайы түзете-дамыту ортасы ретінде отбасы ішіндегі қатынастарды қарастырады, яғни ата-ана мен бала арасындағы оң қарым-қатынастың нәтижесінде бала бойында жағымды қасиеттердің пайда болуын бақылайды. «Маңызды мәселенің бірі жақын адамдардың балаға жағымды әсер етуі тек арнайы мекемеде оның білім алуына жағдай жасап қана қоймай, отбасында да қажетінше көңіл аударған дұрыс» - деп санайды автор. Аталмыш ғалымның теориялық материалдарына, пікірлеріне сүйене отырып, төмендегідей зерттеу жүргіздік. Біздің зерттеу зияты зақымдалған балалардың оқу-тәрбие процесіне ата-аналардың қажетінше көңіл бөлмеу мәселесіне арналады.

Берілген мәселе аумағында біз зерттеудің мақсатын анықтадық: зияты зақымдалған балалары бар отбасына әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық көмек ретінде кешенді бағдарлама өңдеу.

Қойылған мақсатқа байланысты келесідей міндеттер анықталды:

- зияты зақымдалған баланың дамуына жағымды және жағымсыз әсер ететін отбасындағы әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық факторларды анықтау;
- ата-аналардың зияты зақымдалған балаларына деген кері қарым-қатынастарын анықтау;
- отбасындағы қатынастарға әсер ететін жағымсыз себептерді анықтау.

Зерттеу Алматы қаласындағы арнаулы «Жанұя» кешенінде жүргізілді.

Мектепте барлығы 43 мұғалім бар, оның 29 арнайы білімі бар педагог-дефектологтар, 21 – тәрбиеші, 2 психолог, әлеуметтік педагог, кітапханашы, ұйымдастырушы педагог, 2 логопед, директор, оқу ісі жөніндегі директордың орынбасары, тәрбие ісі жөніндегі директордың орынбасары, медициналық қызметкерлер (дәрігер және екі медбике), сонымен бірге қызмет көрсету мамандары.

Мектеп-интернаттағы оқушылардың жалпы саны үй жағдайында білім алатын балаларды қосқанда – 200, оның 113 мектеп-интернат жағдайында білім алады.

Медициналық көрсеткіштер бойынша мектеп-интернаттың 54 бала мүгедек. Балалардың 46% - да дене дамуы нормаға сәйкес, қалған балалардың (54%) анамнездерінде көру қабілетінің бұзылысы, қимыл-қозғалыс дағдыларының ауытқушылықтары, дене аурулары кездеседі.

Мекемеде 24 сынып бар, оның біреуі үй жағдайында білім алатын балаларға арналған. Он сыныпта зиятында ауыр бұзылыстары бар және күрделі кемістіктері бар балалар, он төрт сыныпта зиятында жеңіл бұзылыстары бар балалар оқиды. Сыныптағы балалар саны: күрделі кемістіктері бар балаларға арналған сыныпта – 5 бала, зиятында жеңіл бұзылыстары бар балаларға арналған сыныпта – 10-12 бала қамтылған.

Отбасы категориясының әлеуметтік паспорты: толық – 54 отбасы, толық емес – 98, көп балалы отбасы – 20, оның 12 толық емес және 17 жалғызбасты аналар, 13 отбасы балаларды қамқорлыққа алған ата-аналары бар отбасылар.

Әлеуметтік жағдайы төмен – 44 отбасы, көп балалы әлеуметтік жағдайы төмен – 30 отбасы, кәмелетке толмаған балалардың ісі жөніндегі тіркеуде тұрған – 13 отбасы, мектепте тіркеуде тұрған – 4 отбасы бар.

Зерттеуге 50 отбасы қатысты (100 адам), яғни 5-9 сынып оқушылары (50 адам) мен олардың ата-аналары (50 адам).

### ***Зерттеу әдістері***

Балалар мен олардың ата-аналары арасындағы қарым-қатынасты бағалауда келесідей әдістемелер қолданылды: «Фильм-тест» (Р. Жилия), «Екі үй» (И. Вандвик, П. Экблад), «Отбасы суреті» тесті және «Менің анам» тақырыбында шығарма жазу.

Балалар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынасты талдау үшін ең көп кездесетін жанұя мүшелерін және зерттеу барысында балада байқалатын өзгешеліктерді белгілеп, көрсетуді жөн көрдік:

- баланың анасына, әкесіне, отбасына деген көзқарасы;
- ағасына немесе інісіне деген көзқарасы;
- туыстарына деген көзқарасы (апасы, атасы);
- баланың қияңқылығы мен алаңдаушылық ерекшеліктері;
- отбасының басқа да мүшелерінен алшақтығы.

### ***Зерттеу қорытындысы***

Зерттеу бойынша балалардың анасына деген көзқарасы келесідей тоқтам жасауға мүмкіндік берді:

- Р. Жилия әдістемесі бойынша қатынас деңгейінің көрсеткіші – орташа (42%);
- «Екі үй» әдістемесі бойынша аналарын «үйлеріне» орналастырған балалар – 91%, аналарын «үйлерінің» жанына орналастырған балалар – 9%;
- 5-7 сынып оқушылары қатысқан «Менің отбасым» әдістемесі бойынша басты орында анасы екендігі байқалды (68% балалар ең алдымен аналарын бейнелеген), 14% аналар ірі көлемде бейнеленген;
- 8-9 сынып оқушыларының шығармаларында жағымды сөздердің кездескені байқалды (73%) және аналарының мінездерін оң негізде сипаттаған, яғни мінезінің жұмсақтығы, ақкөңілділігі, жайдарлығы (47%), ал аналарының мінезін кері негізде сипаттаған көрсеткіш 31%. 22% балалар аналарының мінезіне деген көзқарасын көрсеткен жоқ.
- Зерттеу қорытындысы бойынша балалардың әкесіне деген көзқарасы келесідей:
- Р. Жилия әдістемесі бойынша қатынастың көрсеткіші орташа – (29%);
- «Екі үй» әдістемесі бойынша әкелерін «үйлеріне» орналастырған балалар – 82%, әкелерін «үйлерінің» жанына орналастырған балалар – 18%;
- «Менің отбасым» әдістемесі бойынша 25% балалар ең алдымен әкелерін бейнелеген, әкесін ірі көлемде бейнелеген тек бір ғана бала (12,5%).
- Зерттеу нәтижесі бойынша толық отбасынан шыққан балалардың отбасына деген көзқарастарының қорытындысы:
- Р. Жилия әдістемесі бойынша математикалық талдау қорытындысы орташа көрсеткішті анықтады – 38,3%;
- «Екі үй» әдістемесі бойынша өздерінің «үйлеріне» екі ата-ананы орналастырған – 75%;

- «Менің отбасым» әдістемесі бойынша зерттелуші отбасыларында тығыз эмоционалды қарым-қатынас бар екендігі анықталды – 46%, ата-аналарын бір-біріне жақын орналастырғандар – 12,5%.
- Зерттеу нәтижесі бойынша ағасына (інісі) немесе әпкесіне (сіңлісі) деген көзқарастарының қорытындысы:
  - Р. Жилия әдістемесі бойынша қатынастың көрсеткіші орташа – (38,3%);
  - «Екі үй» әдістемесі бойынша бауырларын өздерінің «үйлеріне» орналастырғандар – 79%, «кішкене үйге» орналастырғандар – 21%;
  - «Менің отбасым» әдістемесі бойынша бауырларының арасында бәсекелестік қатынас анықталды - (16%).
- Зерттеу нәтижесі бойынша басқа да туыстарына (апасы және атасы) деген көзқарастарының қорытындысы келесідей:
  - Р. Жилия әдістемесі бойынша қатынастың көрсеткіші орташа – (40,6%);
  - «Екі үй» әдістемесі бойынша туыстарын (апасы және атасы) отбасы мүшелері ретінде санаған (85%), 5% атасы мен апаларын «үйлерінің» жанына орналастырған, 10% орналастыруға жөн санамаған, яғни оларды отбасы мүшелері ретінде қабылдамаған;
  - «Менің отбасым» әдістемесі бойынша отбасы мүшелері ретінде оның негізі мен маңыздылығы 20%-дан болды;
  - Апасына деген көзқарасын анықтауда шығармалардың мазмұнында эмоционалды бірегей сөздердің кездескендігі анықталды (басқалардан айқындалмайтын ерекше тағдыр иесі) – 4% және әділділік пен әккөңілділік сияқты мінезінің оң сапасы анықталды (8%).
- Зерттеу нәтижесі бойынша баланың қияңқылығы мен алаңдаушылығының көрсеткіші төмендегідей:
  - Р. Жилия әдістемесі бойынша төмен көрсеткіш берді (23,6%);
  - «Екі үй» әдістемесі бойынша балалар өздерінің аталары мен апаларын «үйлеріне» орналастыруды ұмытып кеткен (10%);
  - «Менің отбасым» әдістемесі бойынша 12,5% балада отбасына деген қияңқылық мінез танытқан, анасымен қақтығыс (4,5%), бауырларымен тіл табыса алмау (5%), апасы және атасымен қақтығыс (10%), әкесімен қақтығыс (12,5%).
- Зерттеу нәтижесі бойынша алаңдаушылық деңгейлері келесідей:
  - Р. Жилия әдістемесі бойынша деңгейі – орташа (32,4%);
  - «Менің отбасым» әдістемесі бойынша ата-аналарымен бірге екі отбасында алаңдаушылық деңгейі эмоционалды түрде байқалған – 8%, ал бауырларымен 5%.
- Балалардың басқа да туыстарынан алшақтығын зерттеу қорытындысы:
  - Р. Жилия әдістемесі бойынша орташа деңгейі – төмен (20,5%);
  - «Менің отбасым» әдістемесі бойынша аналарын оқшаулау (14%), бауырларын (5%), апасы мен аталарын (10%), басқа да отбасы мүшелерін бір-бірінен оқшаулау – 8%, балалар мен ата-аналар арасындағы эмоционалды байланыстардың әлсіздігі (12,5%).

Алынған эксперименттік көрсеткіштерді талдай келе, зияты зақымдалған балалар және олардың жақын адамдарымен қарым-қатынасындағы өзекті мәселелерді анықтадық:

1. Ата-аналар мен балалар арасындағы өзара үйлесімді қатынастың болмауы;
2. Әкесі тарапынан дұрыс тәрбиенің жеткіліксіздігі;

3. Балалардың ата-аналарымен және басқа да туыстарымен қарым-қатынасының шиеленісуі;
4. Жақын адамдарына деген қатынастарының теріс болуы;
5. Басқа адамдардан оқшаулануға деген ынтасының болуы.

Осы мәселелерді жинақтай келе, отбасында тәрбие арқылы жеке тұлғаға ықпал етудің жетіспеушілігі белгілі бір қиындықтарды туындатады. Сондықтан да, отбасы бала үшін тек қана туылған жері немесе өскен ортасы емес, сонымен бірге оның тұлғасын қалыптастырушы қызметін атқарады. Тек отбасында ғана бала алғашқы қоршаған орта туралы білімдерді игереді, ал ата-аналарының жоғары білімділігі мен мәдениеттілігі және адамгершілігінің болуынан бала қоғамдағы мәдениет ортасына еніп, өмір бойы оның белгілі бір бөлігіне айналады.

Егер отбасында қажетінше қарым-қатынас, үйлесімділік болмаса және бала адамгершілік нормалары төмен отбасында тәрбиеленсе, мұндай жағдайда отбасындағы тәрбие тұлғаны қалыптастырудағы кері фактор болып табылады және зияты зақымдалған баланы болашақта бейімдеуге, қоғамға әлеуметтендіруге кері ықпал жасайды.

1. *Мардахаев Л.В., Беркімбаева Ш.К., Таубаева Ш.Т., Иманбаева С.Т., Тастемірова Л.Ө., Майгаранова Ш.М., Абаева Ғ.А., Колумбаева Ш.Ж. Әлеуметтік педагогика. Оқулық. – Алматы., - 2011.*
2. *Багдасарьян И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка. Автореф.дис. ... канд.психол.наук. – Н.Новгород, 2000.*
3. *Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.*
4. *Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология, 1998 №4.*
5. *Шипицына Л.М. Профилактика социального сиротства. Роль и ответственность родителей за воспитание детей: Актуальные проблемы специального образования / Л.И. Шипицына.-Тезисы третьей научно-прак. Конференций.-СПб, ИСПиП.,2009.*

### **Резюме**

В этой статье рассматриваются особенности детско-родительских отношений в семьях ,воспитывающих умственно отсталых детей.

### **Summary**

This article discusses the features of parent-child relationships in families of mentally retarded children.

## ІС-ӘРЕКЕТ АУЫТҚУШЫЛЫҒЫ БАР ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

**Макина Л.Х.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының доценті, п.с.ғ.к.,*

**Жақыпбекова Н.Қ.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының магистр оқытушысы*

Мақалада іс-әрекет ауытқушылығы бар жасөспірімдердің тұлғалық және тұлғааралық қарым-қатынасының ерекшеліктері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** тұлға, тұлғалық қасиет, іс-әрекет, қиын тәрбиеленетін категория, ерік-жігер сферасы, өзін-өзі тану, дезадаптивті іс-әрекет.

Қазіргі қоғамдағы қиын балалардың мәселесі психолог, педагог, құқық қорғау органдарының және әлеуметтік қызметкерлердің басты назарындағы жайт. Ол қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайда адамдардың рухани құндылықтары мен моральды тұрақтылығының жоғалуына және әлеуметтік дезадаптацияға байланысты ерекше мәнге ие болып отыр. Ересектердің бейәлеуметтік әрекеті – бұл алкоголизм, наркомания, қаңғыбастық, құқықбұзушылық, өсіп келе жатқан ұрпақ арасында дезинтегративті үрдіске әкеледі, балалар мен жасөспірімдердің психикалық денсаулығының бұзылуына әкеп соғады. Идентификация механизмі арқылы оларда әрекеттің қарама-қарсы стереотиптері қалыптасады, соның нәтижесінде персонализация және жалпы сананың даму үрдісі де ауытқуға ұшырайды. Іс-әрекет бұзылысы көбінесе жасөспірім жаста жиірек байқалады, яғни балалық шақтан ересек жасқа қадам жасап, өз-өзіне қоғам мүшесі ретінде саналы көзқарас қалыптасып жатқан кезеңде.

Әдебиеттерде ауытқыған іс-әрекет мәселелерінің медициналық-психологиялық, әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-құқықтық аспектілерін ашатын біраз зерттеулер жеткілікті көрсетілген. Бұл мәселеге үлкен зейін бөлінгенін берілген феноменді анықтайтын терминологияның көптүрлілігі куәландырады. Девиантты іс-әрекеттің клиникалық-психологиялық мінездемесі Сухарева Г.Е. (1963), Ковалева В.В. (1993), Захарова И.А., Лебединская К.С., Райская М.М., Горьковая А.М. және т.б. /4,5,7/ ғалымдардың еңбектерінде көрсетілген. Әлеуметтік-мәдениеттік және педагогикалық тұрғыдан қараусыз қалғандар жайлы Андриенко В.К., Гербеева Ю.А., Невский И.А., және Р.В. Овчарованың /10/ зерттеулері арналған.

Тұлғасы мен іс-әрекеті әлеуметтік әсердің жағымсыз жағдайында қалыптасқан балаларда әлеуметтік дезадаптация мәселесі туындайды, ол жасы үлкейген сайын қиындайды және қарым-қатынасқа түсу мен белгілі бір іспен айналысуда қиындықтар туғызады, сонымен қатар психоэмоционалды қысымның жиналуына, негативті әрекеттердің болуына әкеп соғады. Мәселенің осы аспектісін Фельдштейн Д.И., Грибанова Г.В., Фридман Л.М., Грищенко Л.А. /2,6/ өз еңбектерінде қарастырған.

Авторлардың біраз саны өз зерттеулерін дезадаптивті әрекеттің алдын алу мен түзетуге арнаған. Оларға Грищенко Л.А., Шадура А.Ф., Бадмаев К.А., Саянко Е.В., Молодцов Г.Д., Беличева С.А. /1,3,6,8,9/ жатады.

Қазақстандық ғылымда мәселенің түрлі аспектілеріне Баженова В.Г., Илешова Р.Г., Трифонова В.В./11/ және т.б. еңбектері арналған. Қазақстан Республикасында балаларды, жасөспірімдерді және жастарды тәрбиелеу ісінде саясат бойынша кешенді бағдарлама құрылған. Ол Қазақстан Республикасының Конституциясында белгіленген негізде құқықтық, әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету шарасы жүйесі арқылы жүзеге асады. Ерекше назар балаларды қорғау және әлеуметтік бейімделуде қиыншылықтары бар балаларға көмек көрсету мәселесіне бөлінеді. Олардың ішінде ерекше орынды ата-ананың қарауынсыз қалған жетім балалар алады, себебі бұл категория әлеуметтік жағынан қорғалмаған және қолайсыз жағдайларда іс-әрекет ауытқуы бар балалар мен жасөспірімдер сонымен қатар құқықбұзушылар үлкен пайызды құрайды.

Зерттеулердің көптігіне қарамастан ауытқыған іс-әрекет мәселесі бойынша қазіргі уақытқа дейін мінез-құлық бұзылысы бар жасөспірімдердің тұлғалық дамуының ерекшеліктері толығымен зерттелмегендіктен арнаулы ұйымдар жағдайында психологиялық түзетудің міндеттерімен байланысты кешенді зерттеуді талап етеді.

Мінез-құлық ауытқуының мәселесі көп мамандардың – психолог, педагог, әлеуметтік қызметкер, заңгер, дәрігерлердің назарын аударады. Мәселенің аспектілерінің көптүрлілігі девиантты факторларды зерттеумен, оның көрінісі мен пішінінің санқырлылығымен, сонымен қатар дезадаптивті іс-әрекетті түзету мен оңалту түрлерімен байланысты. Уақыт талабы дезадаптивті іс-әрекет, дезинтегративті үрдіске әкеледі, персонализация мен әлеуметтендірудің толық бұзылысының мәселесін шешудің жаңа тәсілдерін іздеуге әкеп соғады.

Қиын тәрбиеленетін категорияға жататын балалармен жұмыс жасау оңай емес. Әлеуметтік дезадаптацияның кешенді сипаты бар және ол дене мен психикалық дамуының ауытқуында, баланың адамгершілік денсаулығының бұзылысы болған жағдайда, оның әлеуметтік қарым-қатынасы үзілгенде, тұлғалық құрылымының деформациясында көрінеді. Соның нәтижесінде, әлеуметтік оңалту, оңалту орталығының барлық қызметкерлерінің - психолог, тәрбиеші, әлеуметтік жұмыс бойынша мамандар, мұғалімдер, дәрігерлер, құқық қорғау органдарының қызметкерлері және т.б. өзара белсенді әрекеттесуімен, кешенді тәсіл негізінде жүзеге асуы керек. Мұндай өзара әрекеттестік қатысушылардан өзара түсінушілік, тәрбиеленушілердің айналасындағылармен қарым-қатынасқа түсуінің ерекшеліктерін талап етеді. Психологиялық-медициналық-әлеуметтік-педагогикалық консилиумдардың жұмысын сәтті жүзеге асыру, баланың индивидуалды әлеуметтік оңалту бағдарламасын шығаруда, оның барысы мен нәтижесін ұжымдық талқылау үшін Оңалту орталығының қызметкерлері арасындағы өзара әрекеттестік қажет. ОО (оңалту орталығы) жұмысының басты мақсатын қарастырсақ, әлеуметтендіру жасөспірімдердің ересек адамға айналуына, ойлауға, сезуге, әрекет етуге қабілетті деген мағына береді.

Осы мақсатпен, А.М.Горькованың жетекшілігімен /5/ тәрбиеленушілердің тұлғалық қасиеттерінің көрінуінің ерекшеліктеріне кешенді эксперименталды зерттеу жүргізілді. Жағымсыз әлеуметтік және биологиялық факторлардың кешенді әсері делинкветті жасөспірімдердің тұлғалық дамуының спецификалық ерекшеліктерінің пайда болуына әкеп соғады.

Эксперименталды зерттеу агрессия көрінуінің ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған: қалыпты дамыған құрдастарымен салыстырғанда жасөспірімдік жастың түрлі кезеңдерінің негізгі формаларын, сонымен қатар жыныс-жас ерекшеліктерінің көрінуі; экстра-интроверсия, нейротизм, психотизм, толыққанды дамымау комплексі



сияқты жеке қасиеттерді зерттеу. Және де тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктерін, конфликт, тұлғааралық өзара әрекеттестіктің қиындықтарын зерттеуге бағытталған эксперименттер жүргізілді.

Кешенді зерттеу нәтижесінде ОО жасөспірімдердің тұлғасының дамуының жалпы жасерекшелік заңдылықтары анықталды және іс-әрекеттің айқын ауытқушылығынсыз мыналарды жатқызуға болады:

- негативизмнің тұрақтылығы, жасөспірім тұлғасының негізгі қасиеттерінің бірі ретінде;
- іс-әрекеттің жетекші түрінің объективациясына байланысты, жасөспірімдер арасында экстраверт және амбиверт типтерін доминанттау;
- толыққанды дамымау комплексі, жасөспірімдік жасқа тән өз-өзіне критикалық қатынас рефлексиясының дамуымен байланысты.
- Жалпы және жасерекшелік заңдылықтар бойынша жасөспірімдердің - ОО тәрбиеленушілерінің тұлғалық ерекшеліктері анықталды:
- агрессивке дене және вербалды агрессия түріндегі тенденциялар, агрессияның қосымша жеңіл түрлері;
- түзетушілік-тәрбиелік үрдістің әсеріне байланысты ересек жасөспірім жасқа дейін негативизм көрсеткішінің төмендеуі, және ересектерге жағымды қарым-қатынас қалыптастырушы әсерін, оларға деген сенімділікті арттыру;
- нейротизм және психотизм, адаптивті қабілеттіліктері және әлеуметтік дезадаптация бұзылыстарының көрсеткіштері ретінде;
- толыққанды дамымау комплексінің жоғарғы көрсеткішті көрсетуі. Шынайы жетістіктері мен жасөспірімнің дәмегөйлігі, айналасындағылармен бір деңгейде болуға талпынуы түрлі психологиялық комплекстердің пайда болуына әкеледі.

Эксперименталды зерттеу нәтижесінде делинкветті жасөспірімдердің жалпы жас ерекшеліктері мен тұлғааралық қарым-қатынастарының өз беттілігі бекітілді. Екі шешімге де топтың бір әлеуметтік құрылымы анықталды, нақтырақ айтқанда жасөспірімдердің түрлі әлеуметтік мәртебеге жататындығында. Сонымен қатар, жасөспірімдердің өзінің жыныстық топтамасын таңдауда басымдылық танытуы анықталды. Одан бөлек, тұлғааралық қарым-қатынастың қиындық туғызатын зоналары анықталды.

ОО жасөспірімдерінің тұлғааралық қарым-қатынасының спецификалық ерекшеліктері болып табылады:

- өзара шешімнің аздығы;
- импульсивті реакцияның фрустрацияға және өзін қорғайтын жағдайларға бағытталған реакцияға қарай басымдылығы.

Соның салдарынан, негізгі гипотеза расталды: іс-әрекет бұзылысы бар жасөспірімдерде тұлғалық қасиеттерінің ерекшеліктері топта және ересектермен тұлғааралық қатынаста объективтіленеді.

Тұлғаның ерік-жігер сферасы мен өз-өзін тануының жетілмеуі, өз ісін жеткіліксіз сезіну, құрдастарымен және ересектермен конструктивті қарым-қатынас құрудың епсіздігі агрессияға әкеп соғады, уақыт өте қарым-қатынасқа түсу сферасындағы бұзылыстар тұлғалық қасиеттердің дамуына, өзі туралы, өзіне деген қатынасына, өзін тұлға ретінде сезінуіне әсер етеді./5/.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындыласақ, осы категориядағы балалардың тұлғалық дамуы және тұлғааралық қарым-қатынастың анықталған ерекшеліктерін

түзетуге бағытталған дәрістер жүйесін әзірлеу және кіріктіру керек. Олардың дезадаптациясының әлеуметтік факторларын ескере отырып, жасөспірімдік жаста тұлғаның қалыптасуының жас ерекшелігін, және де тұлға қасиеттерінің индивидуалды-типологиялық көрінулері, мотивті (себеп) дамыту, әлеуметтік норманы ұстану қажеттілігін қалыптастыру, айналасындағылармен қарым-қатынаста эмпатиялық қабілеттіліктерін дамыту.

Ойын, танымдық және басқа да іс-әрекет түрлерінде педагогикалық және психологиялық әсер етудің барлық тәсіл мен әдістері арқылы кемшіліктерді орын басу және түзету жұмыстарын жүргізу, осы категориядағы балалармен жүздесетін әлеуметтік педагог, психолог, әлеуметтік жұмыстар бойынша мамандардың басты міндеті.

Дезадаптивті іс-әрекет жасаушы балаларға психологиялық-педагогикалық көмек көрсетудің берілген кешенді бағдарламасын жүзеге асырса, бұл балалардың агрессивтілігін, негативизм, тұйықтанушылықтың көрсеткішін төмендетеді және тұлғааралық қарым-қатынастың және іс-әрекеттің дамуына жағымды динамиканы орнатады.

1. Алемаскин М.А. *Воспитательная работа с подростками.* –М., 1979.
2. Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. *Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся.* – Свердловск, 1987.
3. Андреева Г.М. *Социальная психология.* М., 1970.
4. Волкова Е.М. *Трудные дети или трудные родители?* М.: «Профиздат», 1992.
5. Горковая Е.М. *Медико-психологическое обследование формирования характера у делинквентных детей и подростков. Автореферат.* Санкт-Петербург, 1992.
6. Грибанова Г.В. *Некоторые психологические механизмы социальной дезадаптации подростков при алкоголизме.*// Дефектология. №5. 1990.
7. Захаров И.А. *Как преодолеть отклонения в поведении ребенка.* М.: 1983.
8. Кон И.С. *Психология ранней юности.* М.: «Просвещение», 1991.
9. Личко А.Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков.* М.: 1983.
10. Овчарова Р.В. *Справочная книга школьного психолога.* М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996.
11. Трифонов В.В. *Система подготовки будущих учителей к работе с трудными подростками.* // Докт. Дисс. Алма-Ата. 1992.

### **Резюме**

В статье рассматриваются особенности свойств личности подростков с отклоняющимся поведением.

### **Summary**

In the article exaruned personal and inter personally relations especcialities of children with breachen behaviors.

## МЕТОД ПРИКЛАДНОГО ПОВЕДЕНЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ОБУЧЕНИИ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ

**З.А Мовкебаева** - , д и н, проф КазНПУ им.Абая,г.Алматы, республика Казахстан.

**Ю.Ю Чувашев** – магистрант КазНПУ им.Абая,г.Алматы, республика Казахстан.

В статье описывается одно из современных направлений в обучении и воспитании детей с аутизмом – "прикладной поведенческий анализ" описаны его достоинство и недостатки.

**Ключевые слова:** высоко-функциональный аутизм, прикладной поведенческий анализ, четкая инструкция, теория условного рефлекса И.П. Павлова, концепция оперантного обуславливания Ф. Скиннера.

Вспомним героя художественного фильма «Человек дождя» в исполнении Дастина Хоффмана, которого звали Раймонд, у него был «Синдром Аспергера» (Asperger's Syndrome) или «Высоко-функциональный аутизм» разновидность "Расстройств аутистического спектра".

Раймонд мог на лету точно посчитать количество рассыпавшихся из коробка спичек, помнил наизусть телефонный справочник, определял последовательность цифр в казино и др. Раймонд обладал целым рядом феноменальных способностей, но абсолютно не ориентировался в окружающем мире, не мог купить себе продукты и обеспечить себе прочие потребности т.е, герой нуждался в постоянной опеке и помощи. В фильме отчетливо прослеживается конфликт героя аутиста с окружающими людьми постоянно вторгающихся в его мир и стимулирующими его к активности, поскольку реалии современного мира требуют от каждого человека - члена общества быть все более активным, мобильным и самостоятельным. На это нацелена и политика современного Казахстана, которая опирается на принципы максимального включения всех граждан в социум. В последнем Послании Президента РК от 17 января 2014 года утверждается, необходимость вовлечения "их в активную жизнь, они будут не просто получать пособия, а будут осознавать себя членами общества, полезными работниками".

Вместе с тем, на сегодняшний день в Республике Казахстан существует дефицит адаптированных и эффективных методик, а также специалистов, готовых работать с группой детей, имеющих расстройства аутистического спектра. А предлагаемая в данный момент надомная и дистанционная форма обучения данной категории детей ограничивает их доступ к полноценному образованию, лишает их социального опыта и ограничивает их гражданские права и возможности. Даже при нормальных способностях к обучению эти дети сталкиваются с неприятием и непониманием в общеобразовательных организациях и вынуждены становиться изгоями общества. Для того чтобы решить столь важную государственную задачу включения людей с аутизмом в активную социальную жизнь, необходимо пересмотреть традиционные формы работы с такими людьми.

Стоит иметь в виду что, наиболее распространенная форма расстройств аутистического спектра - Детский аутизм (Childhood Autism) серьезное заболевание, требующее продолжительной психолого-педагогической коррекции и реабилитации. Как известно наиболее эффективными в помощи таким людям является ранняя диагностика и раннее коррекционное вмешательство. И традиционными на данный момент является обучение таких детей, на дому и в специальных (коррекционных) организациях; школе, детском саду или центре. Работа проводится по различным методикам и программам, разработанным как отечественными, так и зарубежными учеными и практиками, занимающимися данной проблемой. Но все эти программы имеют некие общие критерии, порой не зависящие от теоретической базы. Эффективность различного рода существующих программ меняется от случая к случаю. Программа, которая эффективна в одном случае, может быть неэффективной в другом.

По нашему мнению хорошие программы осуществляют различные виды деятельности и используют больше, чем один подход. Программа для таких детей должна включать гибкие поведенческие модификации, речевую терапию, работу (упражнения), сенсорную терапию (занятия, стимулирующие вестибулярную систему и тактильную десенсибилизацию), музыкальные занятия, контакт с нормальными детьми еще многое другое. Такой программой может являться разработанный в США обучающий подход, получивший название **прикладной поведенческий анализ, ППА** (Applied Behavioral Analysis, АВА) или проще «Поведенческая терапия» (Behavioral therapy). Проанализируем сильные и слабые стороны поведенческой терапии с аутичными детьми.

Прикладной поведенческий анализ как теоретический и практический подход к обучению страдающих аутизмом детей начал разрабатываться в Калифорнии в 60-х годах XX века. Его основоположником является Ивар Ловаас (Ivar Lovaas). Теоретическое обоснование подхода связано с американской школой поведенческой психологии, с теорией условного рефлекса И.П. Павлова и концепцией оперантного обуславливания Ф. Скиннера. В основе данного метода, лежит понимание того что, все поведение человека можно описать на уровне действий и, самое главное, измерить, то - есть, каждое поведенческое проявление может быть оценено количественно: сколько раз, с какой интенсивностью и частотой оно проявляется. Следует отметить, что поведенческая терапия предполагает индивидуальный подход: выбор навыков и пособий для обучения, продолжительность формирования того или иного навыка - эти и другие параметры изменяются в зависимости от того, как происходит научение в каждом конкретном случае. [1]

Еще более важным является соблюдения трехзвенной схемы: **«что предшествовало поведению** (событие или ситуация) - само **поведение** (что ученик делает, как реагирует) - **последствия поведения** (позитивные или негативные для ученика)». По-английски эта схема записывается **«ABC»** (Antecedent-Behavior-Consequence). Эта схема представляется нам чрезвычайно продуктивной: суть ее состоит в том, что при столкновении с «проблемным» поведением у ребенка, необходимо проанализировать, в каких случаях оно возникает, когда такого поведения становится больше, а когда оно смягчается или исчезает вовсе; с какими последствиями своего «проблемного» поведения сталкивается ребенок и, в частности, не закрепляют ли его окружающие взрослые своими невольными реакциями, например бурно проявляемыми эмоциями. [1]

Прикладной поведенческий анализ - крайне «технологичный» педагогический подход, здесь действия учителя-тренера подчинены четким предписаниям. Приведем основные рекомендации по предъявлению ученику инструкций:

Инструкции должны быть четкими и краткими.

При предъявлении инструкции не надо называть ученика по имени.

Сказав инструкцию, надо дать ученику 3 секунды на ответ.

1. Без согласования с командой коллег не следует менять словесную формулировку предъявляемой инструкции.
2. Необходимо сохранять постоянный темп при предъявлении инструкций.
3. Помощь должна быть частью инструктирования, а не обратной связи. Следует помогать ученику после одной неправильной реакции.
4. Когда навык освоен, необходимо варьировать инструкции.
5. Инструкцию нужно давать однократно. Если педагог обнаружил, что повторяет инструкцию, не дождавшись реакции ученика, то ему необходимо остановиться, сказать: «Попробуем еще раз» (это нейтральная обратная связь), а затем повторить попытку с начала. [2,3]

Существуют общие рекомендации по построению обучения «дискретными пробами». К ним относятся необходимость пятисекундных пауз; завершение серии проб успехом; использование выразительной интонации голоса и эмоциональность для того, чтобы обучение было более радостным; предъявление сначала серии проб с наиболее легкого задания или навыка, потом более сложных, а завершение наиболее трудной формой задания; полезно дать знать ученику, сколько еще проб ему предстоит сделать или сколько времени он будет заниматься данным заданием. Например, если в качестве подкрепления за каждую правильно выполненную инструкцию используется лакомство (кусочек печенья), то можно выложить на столе в ряд 10 кусочков, чтобы они были для ученика наглядным счетчиком: он сможет сам оценить свое продвижение. [3]

Остановимся теперь на еще двух существенных для обучения детей с аутизмом по методике поведенческого анализа понятиях: подкреплении (reinforcement) и помощи (prompt). Вопросам подбора оптимальных для данного ученика подкреплений в ППА придается большее значение: считается, что вопрос мотивации ученика к обучению (к выполнению инструкций, поддержанию активности) — это вопрос правильно выбранных подкреплений. К ним предъявляются следующие требования:

- подкрепление должно быть действительно привлекательным для ученика, поэтому тренер должен постоянно отслеживать эффективность выбранных подкреплений;
- оно должно быть основано на критерии успеха, т. е. даваться только за «правильное» поведение — то, которого мы хотим добиться;
- наряду с «осязаемыми», или первичными подкреплениями (такими как лакомства или вестибулярная стимуляция), нужно как можно раньше вводить социальные (похвала, рукопожатие и т. п.), ведь в повседневных ситуациях, в воспитании обычных детей именно социальные стимулы являются наиболее частыми подкреплениями;
- нельзя забывать, что ребенок может пресытиться часто применяемым подкреплением, поэтому нужно комбинировать различные виды подкреплений, постоянно искать новые привлекательные для ученика предметы и занятия. [2,3]

- Такая дотошная методичность имеет как слабые, так сильные и стороны:
  - От учителя подход ППА требует очень высокой дисциплины, касающейся составления и последовательной реализации учебного плана, тщательного отслеживания динамики. Это оставляет гораздо меньше места для педагогического творчества, для развития живого и не спланированного взаимодействия между учителем и учеником.
  - К работе с детьми могут привлекаться молодые люди без завершеного базового педагогического или психологического образования, окончившие только тренерские курсы и мыслящие исключительно в поведенческих терминах.
  - Многократная отработка заданий в ожидании награды мало развивает инициативу ученика в общении. Результатом может являться отсутствие собственной инициативы, то - есть можно сформировать у аутиста правильные социальные привычки (здороваться и благодарить, не перебивать других и т. п.) без необходимого понимания смысла происходящего, что усиливает социальную тревогу и уменьшает степень свободы ученика в социальном поведении.
  - Нельзя не отметить, что с очень тяжелыми, «разлаженными», с массой поведенческих проблем детьми систематичная работа по методике ППА может привести к очень заметным результатам: облегчается жизнь семьи, у ребенка упорядочивается поведение, развиваются новые адаптивные навыки.[4-6]

Тщательный анализ данного метода в обучении детей с аутистическим спектром развития показал - можно утверждать что, ППА потенциально очень сильный подход, с огромными возможностями, но и некоторыми ограничениями. Как нам кажется, уметь применять его приемы, осознавая при этом и то и другое, очень полезно специалистам-практикам, студентам-дефектологам и специальным психологам.

Для наиболее эффективного введения детей с атизмом в социум и успешного развития опыта инклюзивного образования в Республике Казахстан, по нашему мнению, необходимо использование "Прикладного анализа поведения" (АВА - Applied Behavioral Analysis), в качестве основной модели подготовки детей к инклюзивному образованию. Он имеет широкую научную доказательную базу - ни один другой метод коррекции при аутизме не поддерживается таким количеством исследований. Данный метод учит детей учиться - позволяет обучать навыкам поведения в классе, группе и основам учебной деятельности, он применяет поощрение без наказаний, так как основан на системе поощрений, что способствует уверенности и чувству успешности ребенка. В данной методике специальные, общеобразовательные педагоги и родители работают как одна команда, вместе помогая ученику. Кроме того, метод имеет четкие критерии работы - учебный план каждого ученика строится в соответствии с результатами стандартизированного тестирования (тест ABLLS) на учебные навыки, прогресс оценивается по изменениям в результатах тестирования.

1. Ловааса. «Обучение детей с нарушениями развития» (*Teaching Developmentally Disabled Children*) - [www.autism.ru](http://www.autism.ru). - 2005, №3; 2006, №1.
2. Веденина М.Ю., Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. — 1997. — № 2, 3.
3. *Systematic Applied Behavior Approach Curriculum (SABA-C) Handbook. Region 10 Coordinating Council.*- 2006 Edition.
4. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М., 2007.
5. Никольская О.С., Баеневская Е.Р., Аиблинг М.М. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф сервис, 2003.
6. Костин И.А. Усложнение картины мира - направление психологической помощи аутичным подросткам// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 3. С. 3-9.

### Түйіндеме

Бұл мақалада аутист балаларды оқыту мен тәрбиелеудегі заманауи бағыттардың бірі – «қолданбалы тәртіп анализінің» жағымды және жағымсыз жақтары сипатталады.

### Summary

This article describes one of the modern trends in education of children with autism - "Applied Behavioral Analysis" describes its advantages and disadvantages.

---

УДК 371.916

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Л. М. Логутина** - студентка 4 курса, КазНПУ имени Абая, института педагогики и психологи, кафедра специальной педагогики.

Научный руководитель: **Жалмухамедова А.К.** - Старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ им. Абая. г. Алматы, республика Казахстан

В статье раскрываются детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями

**Ключевые слова:** дереализация, негативизм, позитивная позиция родителей, сотрудничество, психосоциальный статус.

Психологи выделяют четыре фазы психологического состояния в процессе становления позиции родителей по отношению к ребенку с ограниченными возможностями. Первая фаза - "шок", характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности[1]. Так мать ребенка с синдромом Дауна описывала свое состояние: «Во мне что-то

умерло. Я не хотела к ней прикасаться, не хотела даже близко подходить. Как будто она была заразной» [2]. Другая мать, у которой ребенок страдал незаращением дужек позвоночника, представила свои чувства таким образом: «В первый раз я увидела ее, когда ей было десять дней. Меня не предупредили, что она так изуродована. Я смотрела на нее и думала: «Господи, что же я наделала?» [2]

Вторая фаза становления позиции отношения к ребенку с ограниченными возможностями характеризуется неадекватным отношением к нарушению, негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией [1]. Отрицание диагноза часто является самой первой реакцией, когда родители начинают понимать, что у ребенка имеется ограничение. Отрицание такого "угрожающего" диагноза как, например, травма головного мозга, может иногда быть необходимым для того, чтобы сохранить чувство собственного достоинства. Родители, может быть, не в силах осознать этот факт и думают, что врач ошибся. "Это не может быть правдой. Девочка так хорошо выглядит. Диагноз, должно быть, ошибочный". [3]

Третья фаза направлена на "частичное осознание нарушения у ребенка", сопровождаемое чувством "хронической печали"[4]. Подобное депрессивное состояние является "результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений"[4].

Родители беспокоятся о том, как будут развиваться их дети: пойдут ли они в школу, смогут ли найти работу или останутся зависимыми от родителей, что может произойти с ним дальше [1]

В четвертой фазе начинается социально-психологическая адаптация всех членов семьи к проблемам развития ребенка, устанавливаются адекватные отношения со специалистами [5]. На этом этапе родители ставят перед собою цель изменить ситуацию, связанную с психофизическим здоровьем ребенка: находятся способы оказания коррекционной помощи (специальные организации образования, специалисты).

Кроме того, некоторые родители стремятся повысить собственную педагогическую компетентность, посещая тренинги и семинары для родителей, изучая специальную литературу. Самая небольшая часть родителей (обычно это матери) поступают на дефектологические или психологические факультеты педагогических вузов.

Ценным стимулирующим фактором в формировании позитивной позиции родителей является их взаимодействие и общение друг с другом в рамках проектов некоммерческих организаций. Наиболее активные создают ассоциации родителей, которые помогают семьям, оказавшимся в кризисной ситуации, связанной с обучением детей с ограниченными возможностями.

В 1991 году в г. Алматы была создана ассоциация родителей детей-инвалидов «Арди», Ассоциация родителей детей инвалидов, которая оказывает комплексную помощь семьям, воспитывающим детей с нарушениями опорно-двигательной системы (около 500 семей), 120 из которых передвигаются на инвалидных колясках. Председатель ассоциации и членом Координационного совета по проблемам инвалидов при Акимате г. Алматы, является Алия Ахтинова,

В 2010 году в г. Алматы было создано Общественное объединение «Общество поддержки детей с нарушениями слуха и кохлеарными имплантами «Дыбыс» (Президент Ешпанова Д.Д.), на базе которого в рамках проекта Фонда БОТА открыт Ресурсный центр психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями слуха.



Теперь родители имеют возможность получать информацию и консультации специалистов по реабилитации детей с кохлеарными имплантами через интернет, сотовую связь, на семинарах, которые проводятся РДКБ «Акса́й», детским центром развития «Торкид» (г.Талгар).

Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями приводит и к изменению структуры всех внутрисемейных взаимоотношений [6]. Обычно это отражается на перестройке функционирования всей семьи: нарастает напряжение во взаимоотношениях, у родителей появляется чувство вины и тревога за будущее ребенка, и в итоге происходит трансформация отношения к самому ребенку.

А.Н.Луковкина одной из распространенных трудностей в семье выделяет возникающее напряжение между супругами. Родители могут быть вовлечены во взаимные обвинения друг друга, и, как правило, у одного из них возникает чувство неприязни, что приводит к эмоциональному отвержению ребенка. Все эти факторы могут привести к распаду семьи. Таким образом, т.к мать становится главным опекуном, именно её поведение и личностные особенности влияют на эмоциональное благополучие ребенка и на его успешную адаптацию.[5]

Например, в одной семье появление на свет первенца с тяжелыми отклонениями в развитии так тяжело переживалось, что супруги порой находились на грани развода. Затем в семье родились еще двое здоровых детей, и теперь, не смотря на наличие больного ребенка, по оценке самих родителей, семья функционирует удовлетворительно.

В тех случаях, когда взаимоотношения супругов и раньше были плохими, рождение больного ребенка является лишь поводом для развода. При этом, как правило, психические травмы, связанные со взаимными обвинениями и оскорблениями (часто на глазах у больного ребенка)[6].

В семье, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии, как правило, нагрузка по уходу за ним распределяется неравномерно. Чаще всего мать берет на себя ответственность главного опекуна, её жизнь полностью сосредотачивается на больном. Остальные члены семьи, непосредственно участвующие в повседневной опеке имеют меньшую эмоциональную связь с проблемами больного [7].

В.Н.Лукияненко указывал на то, что матери в большей степени сосредоточены на собственных качествах родителя, чем на ребенке и взаимодействии с ним. Восприятие себя, как недостаточно хорошей матери, в итоге приводит к развитию чувства вины, сказывающегося в первую очередь на ребенке[8]. В.Н.Лукияненко считал, что 70% матерей детей с ограниченными возможностями рассматривают ребенка как объект любви и источник страданий одновременно. Именно последнее является причиной частых приступов раздражения по отношению к ребенку. Также мать испытывает немотивированную тревогу и чувство стеснения собственного ребенка, провоцируемое за счет любопытства окружающих. Чувство стеснения и чувство вины перед ребенком формирует переживание неполноценности себя как матери.

Е.Г.Силяева выделяла два типа реакции, связанной с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями, - склонность к самообвинению и обвинению окружающих. У таких родителей, в частности матерей, наблюдается снижение настроения. Это выражается не только в оценке настроения как "плохого" самими родителями, но и в безнадежно-пессимистической оценке даже достаточно благоприятных ситуаций и будущего. Родителям кажется, что они недостаточно любят ребенка, неспособны обеспечить элементарный уход за ним, правильно

выполнить назначения врача. У некоторых даже возникают отрывочные бредовые идеи. С идеями самообвинения были связаны заявления родителей типа "лучше бы у меня не было детей". Нередко снижение настроения достигало отчаяния. На высоте тоски и тревоги у матерей развивалась дереализация (отчуждение) с ощущением "стены" между ней и ребенком, как будто ребенок "чужой, посторонний". Это сопровождается страхом сумасшествия, утраты самоконтроля.[9].

Е.В.Хорошева выделила три типа личностных нарушений у матерей, имеющих ребенка с отклонениями в развитии: невротический, авторитарный, психосоматический. Для родительницы *невротического типа* характерны следующие особенности:

- пассивная личностная позиция;
- оправдание собственной бездеятельности в отношении развития ребенка и непонимание того, что некоторые недостатки вторичны и являются результатом уже не биологического недостатка, а собственной личностной несостоятельности матери;
- стремление оградить ребенка от всех проблем, даже от тех, которые он может решить собственными силами;
- проявление слабости или инертности при реализации поставленной воспитательной цели;
- постоянный тревожный фон настроения, наличие излишних опасений о чем-либо, что, в свою очередь, передается ребенку и может явиться причиной формирования у него невротических черт характера.

Для матерей *авторитарного типа* характерны следующие особенности:

- активная жизненная позиция;
- стремление руководствоваться своими собственными убеждениями, вопреки уговорам со стороны (советам родственников или специалистов);
- стойкое желание найти выход из создавшегося положения как для себя, так и для своего ребенка;
- неумение сдерживать свой гнев и раздражение, отсутствие контроля над импульсивностью собственных поступков, склонность к участию в ссорах и скандалах;
- холодность или отстраненность от проблем ребенка при установлении с ним контакта;
- неравномерный характер применения воспитательных мер: довольно частое использование жестких форм наказания (окрик, подавление личности, избиение).

Для матерей *психосоматического типа* характерны черты как первой, так и второй групп. Им свойственны более частые смены полярных настроений (то безудержная радость, то глубочайшая депрессия, вызванная незначительным поводом). У некоторых из них в большей степени прослеживается тенденция к доминированию, как и у авторитарных родительниц. [10]. Также было обнаружено что тревожность, не является устойчивой характеристикой в структуре матери, а является реакцией на переживаемые трудности[10].

Е.А.Екжанова указывала на то, что большинство семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями, воспринимают его трудности очень неоднозначно, а их ожидания относительно возможностей развития и социальной реализации ребенка колеблются от резко завышенных до полного неверия в наличие у него каких-либо возможностей [11]. Также встречаются семьи с негативной реакцией как на ребенка,

так и на имеющиеся у него проблемы, определяя его как неудачливого, неприспособленного к жизни, приписывая ему дурные наклонности и черты характера. Подобное отношение к ребенку зачастую формирует его «неосознаваемый план жизни», т.е. это отношение закладывает негативное умозаключение о самом себе, других людях и мире в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что подобные изменения в структуре семейных отношений, психосоциальном состоянии и статусе семьи оказывают значительное влияние на развитие личности ребенка с ограниченными возможностями, сдерживают и затрудняют преодоление проблем. Это означает, что для семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы проблемы развития ребенка не оставались только частным делом семьи. Для родителей сотрудничество с педагогами-дефектологами, психологами, социальными работниками и социальными педагогами, включенными в систему сопровождения, расширяет представление о собственной компетентности, придает уверенность в своих силах, способствует пониманию своих возможностей и компенсаторных возможностей ребенка, активному участию в процессе обучения и воспитания.

1. Чарова О.Б., Савина Е.А. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием; Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. - 2007.- 355 с
2. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. - М.: Теревинф, 2007. - 368 с.
3. Гурли Фюр. «Запрещенное» горе. - Отрицание диагноза. - Минск, ОО «БелАПДИиМИ», 2008.
4. Горячева Т.Г., Солнцева И.А. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения; Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. - 2007. - 223 с
5. Луковкина А. Н. Особенности детско-родительских отношений в семье с ребенком с отклонением в развитии: Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 5. - СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2011. - С. 52-57.
6. Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. - 2007.- 43 с.
7. Филиппова Г.Г. Психология материнства. - М., 2002.
8. Лукьяненко Н.В. Родительское отношение в семьях с ребенком, имеющим особенности развития. Сборник тезисов участников второй всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «Другое детство». – М., 2009
9. Силаева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Академия, 2005.
10. Хорошева Е.В. Личностные особенности родителя ребенка с нарушениями развития. Сборник тезисов участников второй всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «Другое детство». – М., 2009

11. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.* - М.: Просвещение, 2005. - 272 с.

### **Түйін**

Мақалада мүмкіндіктері шектелуі балаларымен ата-аналарының қалыптасуына анықтама беріледі.

### **Summary**

The article presents an analysis of the position of becoming parents of a child with disabilities.

---

УДК 371.912

## **VERBESSERUNG DES LAUTSPRACHLICHEN AUSDRUCKS HORGESCHADIGTE KINDER DURCH EINSATZ VON GANZKORPERLICHEN SPRACHTHERAPEUTISCHEN VERFAHREN - ERFAHRUNGEN MIT DER FORDERUNG DURCH PHONETISCHE RHYTHMIK**

**Dr. Ljudmila Hoppe - *Institut für Rehabilitationswissenschaften Humboldt -  
Universität zu Berlin***

PHONETISCHE RHYTHMIK ist ein offenes System, in welches verschiedene Ansätze der Förderung hörgeschädigter Kinder Eingang gefunden haben - die Rhythmisch-musikalische Erziehung, die Hörerziehung, Stimm- und Entspannungsübungen und auch die Tanztherapie. Es ist wünschenswert, dass auch weitere Bereiche wie die Pantomime und das darstellende Spiel zukünftig Eingang in dieser Methode finden.

**Grundbegriffe** Fremdsprache, die Kommunikation, Sprachauffassung, phonematischer Gebilde, Gehörlosen, die Intonation.

Der Bildungserfolg gehörloser und schwerhöriger Schuler hängt unter anderem vom normgerechten Gebrauch der Lautsprache sowohl in der graphologischen ( Schreiben und Lesen ) als auch phonologischen Modalität (Sprechen) ab. Die Unsicherheit der Sprachauffassung auf Grund des lückenhaften Absehens und einer unvollständigen auditiven Wahrnehmung phonematischer Gebilde sowie einer geringeren Verständlichkeit und Deutlichkeit ihrer eigenen Aussprache erschweren erfahrungsgemäß dem Gehörlosen und Schwerhörigen gravierend den Kontakt mit der Umgebung mittels Lautsprache.

Damit auch die Lautsprache auch den Gehörlosen als vollständiges Kommunikationsmittel dienen kann, ist eine schädigungsspezifische muttersprachliche Förderung und eine spezielle Sprech- Stimm- Erziehung so früh wie möglich anzusetzen. Dabei sollte die Sprachförderung eng mit der Hörerziehung und der rhythmisch - musikalischen Erziehung ( RME ) verbunden werden. Dies setzt eine Frühversorgung mit geeigneten Hörgeräten oder dem Cochlear Implant ( CI) voraus.

Die sprecherzieherischen Übungen dürfen nicht auf Gelaufigkeits- und Nachsprechübungen im Sinne von Lautsprechübungen beschränkt werden wie es bis jetzt traditionell in der Hörgeschädigtenpädagogik praktiziert wurde. Das Sprechen Gehorloser und Schwerhöriger wird gut verstanden und erreicht, „einen höheren kommunikativen Effekt wenn, „diese nicht nur sprechen können, sondern speziell ausdrucksvoll sprechen lernen. Dazu sollen die normgerechte Akzentuierung, die Intonation und das Sprechtempo geübt werden ( Linder, 1992, 77) . Dadurch wird die Kommunikation hörgeschädigter Menschen mit den Hörenden auch unter schlechten phonetischen Bedingungen erleichtert (z. B. die oft undeutliche Aussprache hörgeschädigter Menschen). Es erweist sich als sehr hilfreich, dabei rhythmische Bewegungen (ganzkörperliche Bewegungen, Bewegungen der Hände oder der Füße) mit dem Sprechen zu verbinden.

Das Erfassen des Rhythmus durch Mitbewegungen verbessert zudem den gesamten Sprachrhythmus: die Muskeltätigkeit und die Atmung normalisieren sich, weil so der Eigenrhythmus des hörgeschädigten Kindes aktiviert wird. Straumann (1992, 24) betont, dass durch unterschiedliche rhythmische Übungen die Voraussetzungen „für die Entwicklung einer der Persönlichkeit entsprechenden Stimmlage, für die richtige Bildung der Laute, Lautverbindungen, Wörter und eine sinnvolle betonte Sprache geschaffen“ werden.

Das Verbinden der rhythmischen Körperbewegungen mit den Bewegungen der Sprechorgane lockert die Spannung der Muskulatur und beseitigt die Monotonie, welche für Hörgeschädigte oftmals charakteristisch ist.

Besonders die sprachbegleitenden Bewegungen der Hände bewirken für den Sprecher eine sprechmotorische Außenlenkung und verdeutlichen den sprechmotorischen Verlauf für den Empfänger ( Breiner, 1990).

Daher nimmt die Rhythmisch - musikalische Erziehung (RME ) einen gesonderten Platz in der Forderung gehörloser und schwerhöriger Kinder ein. In der rhythmisch-musikalischen Forderung gibt es verschiedene Lernbereiche welche alle miteinander in Verbindung stehen: Musikalität, Motorik, Sensorik, Fantasie und Kreativität sowie sozialer Lernbereich. Ein spezieller Bereich der RME bei hörgeschädigten Kindern ist dem Erfahren, Erkennen und Benennen gewidmet. Die Verbindungsglieder dieser einzelnen Lernbereiche sind Elemente der Musik, Sprache und Bewegung. Es geht im Allgemeinen darum, durch den Einsatz der RME die Wahrnehmung zu erweitern, die Kommunikation zu fördern sowie die Persönlichkeitsentwicklung hörbehinderter Menschen zu unterstützen.

Es bestehen mehrere methodische Konzepte und Ansätze für die rhythmisch-musikalische Forderung von Hörbehinderten ( Mimi Scheiblauer, 1965; Claus Bang, 1984 ; Shirley Day Salmon, 2003). Dazu gehört unserer Meinung nach auch die Methode der Phonetischen Rhythmik, die leider in Deutschland noch nicht so bekannt und verbreitet ist.

Wie internationale und unsere persönliche Erfahrungen zeigen, nimmt die Methode der Phonetischen Rhythmik einen besonderen Platz in der Reihe pädagogischer Konzepte der rhythmischen Forderung hörbehinderter Kinder an. Sie kann speziell für die Verbesserung der auditiven Lautsprachperzeption und Entwicklung bzw. Verbesserung der Sprechleistung bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern angewendet werden.

Diese Methode ist ein Bestandteil der Verbo-tonalen Methode von Prof. Petar Guberina  
Zur Geschichte der Phonetischen Rhythmik:

Prof. Petar Guberina ( 1913-2005 ) entwickelte seine Methode zwischen 1934 - 1952 zuerst als Unterstützung für den Fremdspracherwerb (speziell für Französisch) bei Hörenden Lernern. Er beobachtete bei seinen Hörenden serbokroatischen Studenten das Phänomen des

so genannten „phonologischen Siebs“ (crible phonologique“) (vgl. J.Coll ,1995, 471). Dies bedeutet, dass die Phoneme einer Fremdsprache, die im Inventar der Muttersprache nicht enthalten sind, zumindest in einer Anfangsphase vom Lernenden auditiv nicht wahrgenommen werden und daher auch nicht normgerecht produziert werden können. Diese nicht gelungene Lautsprachperzeption führt zu systematischen Aussprachefehlern.

In der Folge beschäftigte Guberina ( 1992, 14) sich auch mit Hörschädigungen und konnte in einem Experiment mit jeweils 50 Schalleitungs- und Schallempfindungsschwerhörigen beobachten, dass sie bestimmte Sprachlaute nicht horten bzw. in einem anderen als dem dargebotenen Frequenzbereich wahrnahmen .

So wurde seine Methode in den 60-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch für den Bereich der Hörschädigtenpädagogik übernommen und von seiner Schulerin Vesna Pinter, seinen Kollegen Mladen Lovric sowie von Vinko Gladic in Zentrum SUVAG ( System der Universalen Verbo-tonalen Audition nach Guberina ) in Zagreb weiter entwickelt.

Die Öffnung des Zagreber Zentrums SUVAG in den 80-er Jahren, auch für andere osteuropäische Länder ermöglichte die weitere Entwicklung und Verbreitung der Methode in der damaligen Sowjetunion. Dank der wissenschaftlichen und praktischen Ausarbeitungen eines Forschungskollektivs aus Moskau unter der Leitung von A. Pfafenrodt wurde die Phonetische Rhythmik als Teil der Verbo-tonalen Methode in den Stundenplan der 1. und 2. Klassen der Schwerhörigenschule (1989) und später der Gehörlosenschule (1990) in der gesamten Sowjetunion als Unterrichtsfach eingeführt. Sie wird bis in die heutige Zeit weiter praktiziert. Inzwischen findet die Verbo-tonale Methode ihre Anwendung auch in der Frühförderung hörschädigter Kinder in Russland (Rulenkova, 2000; Schmatko, 2002) . Unserer Erfahrung nach eignet sich diese Methode auch für die Gruppen- therapie bei Kindern und Jugendlichen mit anderen Wahrnehmungs- und Bewegungsstörungen bzw. sie kann in der logopädischen Einzelreihung angewendet werden.

Diese Methode wird auch im Bereich der Hörschädigtenpädagogik in den USA, in Frankreich, Kanada, Russland, Ukraine, Bulgarien, Polen, Estland, Italien und im Fremdsprachenunterricht in Australien eingesetzt.

In Deutschland fand diese Methode bisher noch nicht genug Beachtung. Deshalb wurde sie ab 1992 von der Autorin in die Ausbildung von Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogen an der Humboldt-Universität sowie in der Logopädiusbildung in Berlin eingeführt, für die deutsche Sprache modifiziert sowie in der Stimmtherapie Gehörloser und Schwerhöriger eingesetzt. Erprobt wurde die Methode auch in der Therapie mit Stotterern und älteren Aphasie-Patienten mit Migrationshintergrund (Russisch als Muttersprache).

Durch das Studium der Rehabilitationspädagogik an der Humboldt - Universität zu Berlin und das Studienpraktikum in Frankreich setzte sich Britta Frenzel mit dieser Methode am Ende der 90-er Jahre auseinander. Wir verdanken ihr die Übersetzung und Zusammenfassung vieler Publikationen von Grundem und

Praktikern der Verbo-tonalen Methode, deren Publikationen bis dato neben der Kroatisch und Russisch nur in Französisch vorlagen. Die Vorstellung der Methode und weitere Erprobungen fanden 2005/2006 im Rahmen des Zusatzstudiums Deutsch als Zweitsprache an der Freien Universität Berlin und praktischen Arbeit mit Studenten des Goethe Instituts in Berlin durch Katharina Hoppe statt. Insgesamt arbeiten nach der Verbo-tonalen Methode weltweit 70 SUV AG- Zentren. In zwei SUV AG -Zentren - in Kiev und in Selonograd bei Moskau hospitierte die Autorin mit Studenten der Humboldt - Universität

zu Berlin während mehrerer Studienreisen von 2005 bis 2012 und sammelte weitere Erfahrungen

2. Die Verbo-tonale Methode ( lat.: „ verbum = Wort und Tone) orientiert sich am Modell der Sprachentwicklung normal hörender Kinder. Es handelt sich um eine orale und hörgerechte Methode, bei der die frühe Hörerziehung mit systematischen Phonationsübungen verbunden wird, um die Stimme des hörgeschädigten Kindes zu erhalten und ihm eine verständliche Lautsprachproduktion zu ermöglichen.

Die verbo-tonale Methode umfasst folgende Elemente:

- die verbo-tonale Audiometrie (basierend auf Sprachlauten)
- die Phonetische Rhythmik
- das Sprechzeichen

### 2.1. **Die verbo-tonale Audiometrie**

Mit Hilfe der verbo-tonalen Audiometrie soll für jedes hörgeschädigte Kind sein optimales Hörfeld bestimmt werden, d.h. die Frequenzonen, in denen es am besten hört. Nach Dekneuvél ( 1992, 42) wird im Gegensatz zur Tonaudiometrie nicht der Hörverlust einer Person gemessen, sondern es werden ihre auditive Fähigkeiten gemessen . Die Hörfähigkeit wird nicht anhand von reinen Tönen, sondern anhand von Sprachlauten - Phonemen- überprüft. Für jedes Phonem bestimmte Guberina im Vorfeld das Frequenzband - die Oktave- in der dieses Phonem am besten wahrgenommen werden kann : die „ optimale Oktave

Ziel der verbo-tonalen Hör- und Sprachförderung ist, das optimale Hörfeld zu erweitern und die funktionelle Hörfähigkeit zu entwickeln.

Für die verbo-tonale Audiometrie wurde der spezielle Audiometer „SUVAG 11“

(für Schwerhörige) und „SUVAG I“ ( für Gehörlose ) konstruiert. Außerdem sollen die weiteren anschließenden Übungen mit speziell dafür konstruierter Technik erfolgen.



*Abb. 2. : Vorführung elektro-akustischer und vibratorischer Verstärkergeräte bei einer Weiterbildung in Moskau (privat Photo)*

### 2.2. **Phonetische Rhythmik**

Phonetische Rhythmik ist ein System von Bewegungsübungen, bei denen unterschiedliche Körperbewegungen mit dem Sprechen eines bestimmten Sprachmaterials (kleine Texte, Sätze, Wörter, Silben und Laute) koordiniert werden.

Eine theoretische Grundlage für diese Methode bildet die nachgewiesene phylogenetische Verbindung zwischen der Entwicklung der Bewegungen und der Ausbildung der Artikulation.

Es wurde bewiesen, dass zwischen der Entwicklung der Grobmotorik in ihren Grundbewe-

gungsformen ( Stehen, Gehen, Laufen, Springen usw.), der Handmotorik als auch der

Entwicklung der Fein- und der Sprechmotorik eine direkte Verbindung besteht. Die Ungezwungenheit und Lockerheit der Gesamtbewegungen wirken sich positiv auf die

Bewegungen der Sprechorgane aus. Bekanntlich ziehen die Gehörlosen beim Sprechen in der Koartikulation langsame, kraftvolle Bewegungen. Deswegen müssen sie auf ein differenziertes, anstrengungsloses Bewegungsverhalten umgestellt werden.

Die Phonetische Rhythmik bietet eine Möglichkeit, in einer lebendigen Kommunikationsatmosphäre die Vielfalt von sinnvollen Spracheinheiten - Wörtern, Sätzen, kleinen Texten - einzutüben und den Sprechbewegungsablauf zu automatisieren.

Alle in dieser Methode vorgesehenen Übungen werden am Material von Kindergedichten, Liedern, Abzählreimen, Sprichwörtern, Zungenbrechern usw. durchgeführt. Die Anwendbarkeit und der Kommunikationswert des gelernten Sprachmaterials für den lautsprachlichen Umgang des Hörgeschädigten fordern die Lernmotivation und die spielerische Interaktionsform der Bewegung der Kinder. In der Phonetischen Rhythmik werden folgende Aufgaben realisiert:

- die Verbindung der Arbeit des sprechmotorischen und des auditiven Analysators mit der Entwicklung der Gesamtmotorik
- die Ausbildung der natürlichen, gut rhythmisierten und akzentuierten Lautsprache hörgeschädigter Kinder bei der Entwicklung der Sprechmotorik durch Forderung der Gesamtmotorik
- Entwicklung der auditiven Lautsprachperzeption und das Ausnutzen von Hörresten für die Ausbildung und Korrektur von Sprechfertigkeiten (Wlasova et al., 1997, 4)

Die Phonetische Rhythmik besteht aus

- **körperlicher Rhythmik**
- **rhythmisch-musikalischer Erziehung**
- **Rhythmik der Hände und der Finger**

2.2.1. *Die körperliche Rhythmik:*

Hier werden grobmotorische Bewegungsmuster (Bewegungen der Hände, der Arme, der Füße, des Rumpfes, des gesamten Körpers) genutzt, um die feinmotorischen Bewegungsabläufe der Respirations-, Phonations- und Artikulationsorgane hervorzurufen, zu koordinieren bzw. zu verstärken.

Nach Le Clavez (1992, 52) gibt es verschiedene Arten von Bewegungen:

1. die Stimmgebung vorbereitende Bewegungen,
2. Bewegungen zum Hervorrufen von einzelnen Lauten oder Lautverbindungen,
3. Bewegungen zum Unterstützen der Artikulation von Wörtern und Sätzen,
4. Bewegungen zum Unterstützen des Rhythmus' und der Intonation
5. Bewegungen zur Korrektur des Rhythmus', der Intonation und Artikulation
6. „Choreografische“ Bewegungen, die prosodische Merkmale der Sprache verstärken

2.2.1. *Rhythmisch-musikalische Erziehung*

In der rhythmisch-musikalischen Erziehung werden mit den hörgeschädigten Kindern unterschiedliche Bewegungen mit Tanzelementen, das rhythmische Gehen, das Springen in Verbindung mit Handbewegungen (z.B. Klatschen zum Rhythmus) geübt. Musikalische Rhythmen werden zunächst über die tiefen Frequenzbereiche angeboten. Das Ziel der rhythmisch-musikalischen Erziehung ist für das Kind seinen eigenen Rhythmus (wieder) zu finden und erleben zu lassen. Sie wird in enger Verbindung mit der körperlichen Rhythmik und der Hörerziehung durchgeführt.





Abb.4 : RME- Übungen inSUVAG - Zentrwn in Zagreb

### 2.2.1. Rhythmik der Hande und der Finger

Dieser Teilbereich der Phonetischen Rhythmik ist relativ jung und wurde von Vinko Adlo Gladic entwickelt. Er hatte bei vielen horgeschaigten Kindern parallele Schwierigkeiten im Bereich der Sprech- und Handmotorik festgestellt. In der Rhythmik der Hande und der Finger werden in einem ersten Schritt durch die sanften Berührungen und Massage der Hande und Finger des horgeschaigten Kleinkindes seine ersten handmotorischen Reaktionen - das Schließen und Öffnen der Fauste - hervorgerufen. Die Handbewegungsrhythmen werden immer auch von der Sprache begleitet. Anschließend werden dem Kind die verschiedenen taktilen Erfahrungen durch den aktiven Gebrauch seiner Hande und Finger ermöglicht.



Abb. 5: Übungen mit dem SUVAG - Vibrationstisch

Fingerspiele und die Imitationen bzw. das Erraten der von den Fingern dargestellten Tätigkeiten und der Objekte sowie Personen mit unterschiedlichen Verhaltensmerkmalen leiten über zu Geschichten, die mit Fingern und Händen erzählt werden, zum Finger- und Handtheater, welches auch rhythmisch mit Stimm- und/ oder Sprachäußerungen synchron-

nisiert wird. (Frenzel, 1992, 52)

### 2.3. Das Sprechzeichen

Bei den Sprechzeichen handelt es sich nach Gladic um die graphische Darstellung von Phonemen, Silben, Worten und Sätzen sowie der prosodischen Merkmale von Sprachäußerungen. Hierbei wird angestrebt, die phonetischen Eigenschaften als Symbol abzubilden. Das Ziel ist die Visualisierung der phonetischen Parameter.

Dabei werden die Figuren / Zeichen auf dem Papier, in der Luft und auf der Sandtafel sprechbegleitend geschrieben / gemalt. Durch die Synchronizität von Sprechen und Zeichnen werden die feinmotorischen Bewegungsmuster der Sprechorgane und der Hande und der Finger parallel ausgeführt ( Frenzel 1992, 80).

Alle drei Bereiche der Verbo-tonalen Methode vereint ein gemeinsames Ziel:

durch die Hör- und Sprachförderung das optimale Hörfeld zu erweitern und die

funktionelle Hörfähigkeit zu entwickeln und die Ausbildung kommunikationsfähiger Aussprache hörgeschädigter Kinder bzw. die Verbesserung ihrer Ausdrucksweise zu ermöglichen.

### 3. Methodische Gestaltung von Phonetische Rhythmik

Bei alien Übungsformen wird auf die Gleichzeitigkeit von stimmlicher / sprachlicher Außerungen und manueller / körperlicher Tätigkeit geachtet. Alle Bewegungen in der Phonetischen Rhythmik dienen der Entwicklung unterschiedlicher Seiten lautsprachlicher Leistungen hörgeschädigter Kinder:

- Normalisierung der Sprechatmung und des damit verbundenen fließenden Redeablaufs,
- Ausbildung einer physiologisch-ökonomischen Sprechstimme ( Fähigkeit zur Veränderung der Lautstärke und der Stimmhöhe sowie das Erhalten des normgerechten Stimmklangs ohne übermäßige Abweichungen wie starke Nasalität)
- korrekte Aussprache von Einzellauten und Lautverbindungen in alien Positionen : isoliert, in der Silbe, im Wort und im Satzgefüge,
- Anwendung eines angebrachten Sprechtempos,
- Wahrnehmung, Differenzierung und Wiedergabe von unterschiedlichen Sprechrhythmen
- Entwicklung der Fähigkeit, eigene Emotionen durch Veränderung der Intonation auszudrücken

Die Kinder lernen zuerst spezielle Bewegungen für die einzelnen Vokale, Diphthonge, Umlaute und Konsonanten. Nachdem sie gelernt haben, bei den entsprechenden Bewegungen den ihnen zugeordneten Laut auszusprechen, führen sie den entsprechenden Laut in Verbindung mit anderen Lauten oder Lautverbindungen in der Silbe oder in der Silbenkette zusammen: Ta Ta Ta To To To Tu Tu Tu Te Te Te Ti Ti Ti, oNa - uNa - aNa - NaNaNa, aSa-eSe-iSi - SaSeSi.

Dabei besteht eine vielfältige Kombinationsmöglichkeit für alle Vokale mit alien Konsonanten in der An-, In- und Auslautposition am Wortmaterial und im Satz. Später, beim Sprechen von kleinen Texten, wird nur der Ziellaut bzw. der zu korrigierende Laut durch die Bewegung unterstützt. (z.B. beim Sigmatismus die S-Laute (fließende Öffnungsbewegung mit beiden Händen vom Mundwinkel schreck nach unten) oder beim Kappazismus - die K-Laute (schnelle senkende Bewegung beider zuerst gehobene und ausgestreckte Ellenbogen nach unten, wie beim „Ententanz“).

Die Arbeit an Einzellauten ist nie alleiniges Ziel der Übungen und wird mit der Arbeit an Rhythmus und Tempo, an Atmung und Stimme oder Intonation gekoppelt.: zunächst an den suprasegmentalen Elementen der Sprache - an Rhythmus, Akzentuierung und Tempo - die auch gehörlosen Menschen in der auditiven Wahrnehmung zugänglich sind .

Die Sprachrhythmen sollen mit dem Nachklatschen, Nachstampfen, Schnipsen, Springen, auf einen Gegenstand klopfen (auf die Hände, auf den Oberschenkel oder auf den Rücken des Partners usw.) begleitet werden. In weiteren Übungen verbindet man einen bestimmten Rhythmus mit dem konkreten Sprachmaterial: in der Silbe im Wort im Satz

tata-tata	Himmel - Erde	lange Straße
tatatata	veranstalten	Wie geht es dir ?
tatata ta ta		Das Wetter ist 'schon.

### *Die Arbeit am Sprechtempo*

Am Anfang der Übungen zum Sprechtempo lernen die Kinder verschiedene Tempi am Beispiel verschiedener Bewegungen im Raum wie Gehen (Ta Ta - langsam), Laufen (ta,ta,ta,ta - schnell), Rennen (Tatatatata - sehr schnell) kennen. Die Arbeit am Sprechtempo ist sehr wichtig, da die horgeschedigten Kinder durch den verlangsamten Sprechbewegungs- ablauf meistens sehr langsam und ausgedelint sprechen, was z.B. bei der Qualität der Vokaldauer identifikationsstorende Folgen bzw. Auswirkungen auf die lexikalisch-semantische Ebene der Lautsprache hat. Im weiteren Verlauf der Übungen können die Abzählreime mit steigender Geschwindigkeit gesprochen werden.

Der Anbildung, Festigung oder Korrektur der Artikulation horgeschedigter Kinder ( die umfangreichste Arbeit im sprecherzieherischen Bereich horgeschedigter Menschen) gehen die Übungen für die Respiration und Phonation voran.

### *Die Arbeit an der Respiration*

Bei der Arbeit an der Atmung geht es in erster Linie um die Ausbildung einer Zwerchfellatmung und die Umstellung der Vitalatmung auf die Sprechatmung sowie die Verlängerung der Ausatmung. Für die Übung eignet sich das Prinzip des erweiterten Satzes

Der Ball rollt.

Der rote Ball rollt.

Der rote Ball rollt schnell herunter bzw. Kinder sollen versuchen, in einem Ausatemzug immer mehr Wörter z.B. von bestehenden Reinenfolgen (Zahlenreihen, Monate) oder Sätze eines Gedichtes zu sprechen.

### *Arbeit an die Phonation*

Die Stimmübungen sollen das horgeschedigte Kind befähigen, seine Stimme bewusst zu gebrauchen. Ein Schwerpunkt dabei bildet die Ausbildung einer individuellen mittleren Sprechstimmlage. Die auditive und taktil- kinasthetische Selbstkontrolle soll vermeiden, dass die Stimme zu hoch (Fistelstimme) oder zu tief, krachend, resonanz- und kraftlos oder verhaucht klingt. Stimmübungen sind in erster Linie Übungen zum Regulieren des Tonus und Klanges. Dabei geht es um

Bewusste Wahrnehmen der eigenen Stimme

Beispiel: (leises und lautes Namen-Rufen, Imitation verschiedener Tierstimmen)

Einübung der richtigen Stimmhöhe

Beispiel : (Die Laute „, Schaukel “ von unten nach oben, das Flugzeug auf „, W “ starten und landen lassen, Imitation der Sirene)

Einübung der notwendigen Stimmdauer

Beispiel: (Mit Händen Lenkradbewegung beim „, Autofahren“ imitieren und dabei den Motor stimmlich lange auf „,brrrrr“ laufen lassen; lang und kurz das Glockchen erklingen lassen : bim-bim, bimbimbimbimbim) und der Stimmstärke

Beispiel: a) Klavierspiel : die Silbenreihe mit Vokalen : Mamomumemr mit Verlegung des Akzents spielen : MAMomumemi; maMOMumemi,mamoMUMemi, mamomuMEmi,mamomumeMI;

B)Wochentage/ Monate aufzählen und von ganz leise beginnend die Lautstärke allmählich steigern bzw. wieder leiser werden lassen.

Produzieren des normalen Stimmklangs (ohne Naseln)

Beispiel : Rufe-Übungen zur Aktivierung des Gaumensegels ( Hoppe, 1995, 31)

Zusammenfassung:

Alle Bereiche der Methode der Phonetischen Rhythmik fließen ineinander ein und fordern sowohl die expressiven Fähigkeiten horgeschedigter Kinder - im Besonderen die

Entwicklung ihrer Lautsprachproduktion als auch die Nutzung der kindlichen Florreste und deren funktioneller Erweiterung.

Dieses methodische Verfahren ist ein offenes System, in welches verschiedene Ansätze der Forderung

horgeschädigter Kinder Eingang gefunden haben - die Rhythmisch-musikalische Erziehung, die Hörerziehung, Stimm- und Entspannungsiübungen und auch die Tanztherapie. Es ist wünschenswert, dass auch weitere Bereiche wie die Pantomime und das darstellende Spiel zukünftig Eingang in dieser Methode finden.

Auch wenn diese Methode in Deutschland bisher weniger bekannt ist und dadurch weniger systematisch und vor allem nicht in einer streng einzuhaltenden Kombination der einzelnen Elemente angewendet wird, kann sie gerade deshalb flexibel in vielen Bereichen der Forderung eingesetzt werden. Wir können über die positiven internationalen und unsere eigenen Erfahrungen berichten, die wir mit der Methode der Phonetischen Rhythmik in Verbindung bringen: die lautsprachlichen Leistungen der nach dieser Methode geforderten und von uns erlebten horgeschädigten Kinder aus Russland, Ukraine, Kroatien und Frankreich wurden durch Emotionalität und lebendigen Ausdruck gekennzeichnet.

Die Verbindung des sprechmotorischen Analysators mit dem auditiven Analysator durch die Bewegungsübungen in der Phonetischen Rhythmik bereits in der Anbahnungsphase der kommunikativen Forderung sichert vielen gehörlosen und schwerhörigen Kindern eine bessere Basis für die Lautsprachperzeption hinsichtlich der weiteren Ausbildungsphasen und begünstigt somit den Bildungserfolg und die damit verbundenen Chancengleichheit dieser Kinder.

#### *Literatur:*

1. *Bang Claus ( 1984 ): Eine Welt von Klang und Musik, In: Horgeschädigten Pädagogik Jahrgang 38, Heidelberg : Julius Groos Verlag*
2. *Frenzel, Britta (2000) : Frühförderung hörbehinderter Kinder in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland - eine vergleichende Bestandaufnahme. Berlin, Diplomarbeit an der Humboldt-Universität Frenzel, Britta (2002): Die verbo-tonale Methode nach Petar Guberina. In : Horgeschädigte Kinder, Heft 5, Gladic, Vinko (1992) : La graphisme phonétique, dessin du discours. In : La méthode verbo-tonale en 1992. Le Courrier de Suresnes Nr.58, S. 79-88*
3. *Hoppe, Ljudmila (1993): Methodische Ansätze zur Vervollkommnung der Sprechweise der Horgeschädigten. Berlin : In : Sonderpädagogik in Berlin, vds Informationen des Landesverbandes, Heft 4,*
4. *Hoppe, Ljudmila (1995) : Zur Stimmtherapie bei horgeschädigten Kindern. In Horgeschädigtenpädagogik, Beiheft 35, Heidelberg: Julius Groos Verlag*
5. *Hoppe Ljudmila ( 2010 ) Nutzen von Elementen der Phonetischen Rhythmik in der Sprecherziehung gehörloser und schwerhöriger Kinder in Deutschland . Moskwa: Akademia, (russ).*
6. *Jachnina, Elena (1997) : Rhythmisch-musikalische Übungen . Moskwa : Rossijskoje pedagogitscheskoje agentstwo. (russ.)*
7. *Le Calvez, Viviane (1992): Le stimulations rythmiques corporelles. In : La méthode verbo-tonale en 1992. Le Courrier de Suresnes Nr.58, S. 51-56*
8. *Lindner, G (1992 ): Pädagogische Audiologie. Berlin: Ulstein Mosby*
9. *Rulenkova, Ljudmila (2000) : Ausbildung und Rehabilitation horgeschädigter Kinder nach der Verbo-tonalen Methode. Moskwa : Akademia, S. 2-9 (russ.)*

10. *Salmon Shirley ( 2003) : Spiellieder in der multisensorischen Forderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Diplomarbeit an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*
11. *Scheiblauer, Mimi (1991 ) : Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik; Vortrag veröffentlicht in: Rhythmik in der Erziehung 18. Jg. 1/91; Heckner/Wolfenbuttel Straumann, Johannes (1992): Lernen der Bewegung - Lernen durch Bewegung. Teil 2.*
12. *In : Horgeschadigtenpädagogik, Heidelberg: Julius Groos Verlag*
13. *Wlasova, Tatjana & Pfafenrodt, Antonina (1997) : Phonetische Rhythmik. Moskwa: Utschebnaja literatura (russ.)*

### Резюме

В статье рассматриваются проблемы совершенствования речевых навыков и выразительности произношения за счет использования комплексных двигательных упражнений по системе верботонального метода из Загреба. Вначале рассматривается история развития верботонального метода по Петару Губерина и его составных компонентов. Далее приводятся примеры упражнений по фонетической ритмике на примере фонетики немецкого языка в учреждениях для лиц с нарушениями речи и слуха.

---

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

УДК 371.92

### МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ЖОҒАРЫ ПСИХИКАЛЫҚ ҮРДІСІНІҢ ДАМУЫНА СУРЕТ САЛУДЫҢ ДӘСТҮРЛІ ЕМЕС ТЕХНИКАСЫНЫҢ ӘСЕРІ

**Макина Л.Х.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика кафедрасының  
доценті, психол.ғ.к.,*

**Жақыпбекова Н.Қ.** - *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Арнайы педагогика  
кафедрасының магистр оқытушысы*

Авторлардың жүргізген әр түрлі зерттеулері мен тәжірибесінің нәтижесіне негізделген бұл мақала сурет салудың дәстүрлі емес техникасының мағынасын және оның мектеп жасына дейінгі психикалық даму тежелісі бар балалардың танымдық қызметінің дамуына тигізетін әсерін ашады.

**Түйін сөздер:** Мектеп жасына дейінгі бала, психикалық дамудың тежелуі, психикалық үрдіс, сурет салу, бейнелеу өнері, дәстүрлі емес техника.

Қазіргі заманда өсіп жатқан баланың әлемі көптеген отбасыларға жағымсыз әсерін тигізетін қоғамдық өмірдегі ортастатистикалық экономикалық мәселелерге толы, сонымен қатар Қазақстандағы экологиялық жағдайдың нашарлауы баланың

физикалық және жүйке-психикалық денсаулығы деңгейінің едәуір төмендеуіне жағдай туғызады.

Әсіресе, психикалық дамуы тежелген балалар санының өсуі ерекше үрей туғызады. Бұл түсінік орталық жүйке жүйесі немесе оның қызметінің органикалық жетілмеуі бар балаларға қатысты қолданылады.

Мектепке дейінгі жастағы баланың дамуында қандай да бір ауытқудың табылуы жиі кездеседі. Сол себептен, мектептегі дезадаптация, оқу үлгерімінің төмендігі, социокриминалды жайттардың жиілеу қаупінің жоғары болуы зерттеушілерді мектепке дейінгі баланың дамуының барлық кезеңдерінде нәтижелі түзетушілік-дамытушылық көмекті ізденуге және жүзеге асыруға бағыттады.

Осы категориядағы балалар-яғни мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс жасай отырып, педагогтар өздері үшін мақсат пен міндеттерді іске асыратын тиімді жұмыс бағыттарын анықтайды. Қазіргі таңда дамуында ауытқуы бар балалармен жұмыс жасауда кең таралған бағыт - артпедагогика.

Артпедагогика ғылыми білімнің бір бөлшегі ретінде арнайы білім беру саласында балаларды тек бейнелеуге тәрбиелеу ғана емес, түзетушілік-дамытушылық үрдістің барлық компоненттерін (даму, тәрбиелеу, оқыту және түзету) өнер әдісімен қарастыруға мүмкіндік береді, сонымен қатар көркемсурет мәдениетінің негіздерін қалыптастырады.

Бейнелеу өнері және изотерапия артпедагогика бағыттарының бірі болып саналады.

Сурет салу - бейнелеу іс-әрекетінің түрлері ішінен танымдық әрекетін түзету мақсатында кең қолданылады. Сурет салу көрнекі-әрекеттік және көрнекі-бейнелік ойлаумен тығыз байланысты. Суретпен жұмыс жасай отырып бала заттың ерекшелігін, сапасын, сыртқы қасиеттерін анықтауға, оның басты және қосалқы детальдарын, заттың бір бөлшегін екіншісіне дұрыс орналастыруға, детальдерінің көлемін салыстыруға үйренеді. Сурет салу үрдісінде балалар талдауға, қорытынды жасауға дағдыланады және зейін мен есте сақтау қабілеті дамиды. Балаларда жағымды эмоциялар пайда болады, елестету қабілеті күшейеді. Сурет салу әрекетінің арқасында көру-қимыл координациясы, қол қызметінің дамуы жүреді, қол буындары мен саусақтарының ұсақ моторикасы жетілдіріледі. Бала қолын белгілі бір жағдайда ұстап тұруды, қарындашты қисайтуға, оның алымын, темпін, қысым күшін реттеуді, белгілі жоспар бойынша орындауды, жұмысты бағалауға, қателерді табуды және түзеуді, іс-әрекетті жоспарлау, басталған істі соңына дейін аяқтауға үйренеді. (Р.Г. Казакова, В.Б. Косминская және т.б.)

Мектеп және мектепке дейінгі жастағы зияты зақымдалған балаларды түзету мақсатында бейнелеу әрекетін қолдану жайлы көп зерттеу жүргізген ғалымдар: З.А.Апацкая (1985); Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева (1999, 2000, 2003); О.П.Гаврилушкина (1976); О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова (1985, 1991, 2001); Т.Н.Головина (1974); И.А.Грошенков (1985); Э.Г.Кярнер (1988); Е.А.Шилова, (1996).

Интеллектуалды жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі балаларға сурет салу, жапсыру және аппликация қажеттілігінің жоқтығы тән. Өзіндік бейнелеу қызметі түрінің қалыптасуына олардың көрсетілген іс-қимылдағы ебедейсіздігі ықпал етеді, соның ішінде ұсақ моторика және көру-қимыл координациясының бұзылуы барын айтуға болады. Талдауды мақсатты қабылдаудың, салыстырудың, систематикалық іздеудің, материалды толық түсінудің жоқтығы және іс-қимылдың сәйкес жолын

қолданбау бұл балалардың қызметін хаостық, тәртіпсіз және ойға сыйымсыз сипатта көрсетеді.

Бұл категориядағы балалардың суреттерін суреттің схемалылығын, элементтерінің қайталануы мен қағаз бетіндегі тығыздығын, «графикалық штамптардың» болуын, заттардың мәнді белгілерінің болмауы, түс қолдануда «циклденуі» (көп түстің арасынан таңдау кезінде олар көбінде бір түсті, аз жағдайда екі түс таңдап қолданады) ажыратады.

Сурет салу техникасы да өте қарапайым. Балалар ұзақ уақыт бойы құрал-жабдықтарды (қарындаш, бояу жаққыш) жетекші қолмен дұрыс ұстай алмайды, тура, келісілген қимылдар жасап, оның күшін, жылдамдығын, ырғағын басқарып және реттей алмайды. Сәндік бұйымдар жасау кезінде мектеп жасына дейінгі балалар әшекей элементтерін жасауда қиналады, бірақ үлкен адамның көмегімен қарапайым мотивті қайталай алады. Тәжірибенің көрсетуінше, балалардың бейнелеу қызметінде дәстүрлі емес көркемдік техникаларды қолдану тек балалардың көркемдік тәжірибесін кеңейтіп және олардың жұмыстарындағы көркемдік үлгінің көрнекі болуын жақсартудың тиімді жолдарының бірі болып қана қоймай, көркемдік қызметінің ең қолжетімді тәсілі болып келе жатыр. Бейнелеудің дәстүрлі емес техникаларымен жұмыс істеу сурет салу саласында оң уәждемеге (мотивация) жағдай жасайды, балада сурет салу процесі кезінде орындап шыға алмау қорқынышы уақыт өте келе жоқ болады.

Балалар үшін сурет салудың дәстүрлі техникасы ретінде қарындаш және бояулармен сурет салу болып саналады (Комарова Т.С., Сакулина Н.П. және т.б.). Мектепке дейінгі білім беруде дәстүрлі емес техника («саусақтық сурет өнері», «коллаж», «оттиск» және т.б.) ретінде суретті сурет салуға тән емес заттармен (жіптер түйірімен, штамптармен, шаммен және т.б.) жасауды айтады. Сондықтан «дәстүрлі емес» термині жаңа көпшілікпен қолданылмайтын, дәстүрлі (лат. тілінен аударғанда *traditio* – үйреншікті) емес материалдарды, құралдарды, сурет салу үлгісін қолдану деп білім беру мекемелеріндегі педагогикалық тәжірибеде түсіндіреді.

Комарова Т.С. жазуынша, «бейнелеу өнеріндегі сурет салу техникасының әр алуандығы мен мектеп жасына дейінгі балалардың мүмкіндіктерін қолдана отырып, баланың сурет салуының техникалық жағынан мақсатты түрде байыту. Оған тәжірибеде белгілі бояулар мен қарындаштармен жұмыс істеуді түрлендіру арқылы және жаңа материалдарды қолдану арқылы (түрлі-түсті балауыз борлар, акварель және т.б.), бір суретте әр түрлі материалдар мен техникаларды қолдану арқылы жетуге болады».

Сурет салудың дәстүрлі емес техникасын қолдану білімнің артуына және баланың заттар мен олардың қолданылуы туралы, материалдар туралы түсінігін байытады. Олар қарындаштар, бояулар, фломастерлермен қатар боялған сабын көпіршіктерімен, балауыз шаммен, клеймен де және т.б. заттармен сурет салуға болатындығын біледі. Балалар қағазды бояудың түрлі әдістерімен танысады, сонымен қатар түрлі-түсті клайстермен, бояуды шашырату әдісімен, тек қана қағазға емес арнайы шыныға да сурет салуға болатындығын біледі, бояу жаққышпен, қарындашпен жұмыс істеп үйренеді. Олар қолмен сурет салып көреді (алақанмен, саусақтармен, жұдырықпен, алақан қырымен), қол астындағы заттардың көмегімен (жіппен, арқанмен, бос түтікшемен, т.б.), табиғи материалдармен (ағаш жапырақтарымен) сурет салып үйренеді және т.с.с.

Жоғарыда айтылғандарды талдай отырып, келесідей қорытынды жасауға болады. Танылатын үрдістердің жетуінде дәстүрлі сурет салудың маңызы үлкен, бірақ тәжірибе көрсеткендей, психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалар үшін дәстүрлі емес сурет салу техникасы өз ойын, сезімін, қиялын көрсетудің қолжетімді әдісі болып табылады.

Жаңа бағыттың бейнелеу өнерінде қаншалықты тиімді екенін анықтау, яғни сурет салудың дәстүрлі емес техникалары және олардың танымдық үрдістерге әсері біздің зерттеудің мақсаты болды.

Зерттеудің келесі міндеттері қойылды: зерттелетін мәселе бойынша психологиялық, педагогикалық және арнайы әдебиеттерді оқып білу; психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істеу ерекшелігін анықтау; сурет салудың дәстүрлі емес техникасын және түзету-дамыту бағытындағы ынталандыру материалын қолданып сабақ жүргізу үшін эксперименттік аралыққа күнтізбелік-тақырыптық жоспар жасау; психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс кезіндегі сурет салудың дәстүрлі емес техникасы әсерінің тиімділігі.

Зерттеуде барлығы 10 психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі клиникалық көрсетілімі әр түрлі балалар қатысты. Тексерілетін балалар жасы мен даму деңгейіне байланысты екі топқа бөлінді. №1 топ экспериментальдық ретінде алынды, онда балалардың жастары бірдей және даму деңгейлері де шамамен бірдей дерлік. №2 топ бақылаулық топ ретінде алынды, бұл топта орта жасы үлкенірек және даму деңгейі де жоғарырақ.

Тәжірибелік-экспериментальдық жұмыс 3 кезеңмен орындалды. 1-кезең кезінде тұрақтандыру тәжірибесі орындалды, ол жеке психологиялық-педагогикалық тексеру арқылы бірінші және екінші топтың қатысушыларының психофизикалық даму деңгейін анықтауға бағытталды.

Екінші кезең кезінде жеке бағдарлама бойынша тәжірибе қатысушыларына жеке және топпен сабақ жүргізу түріндегі түзету-дамыту үрдісіне бағытталған қалыптастыратын тәжірибе орындалды; 1) бірінші экспериментальдық топқа сурет салудың дәстүрлі емес техникасын және ынталандыратын түзету-дамыту бағытындағы материал (КРН) қолдану; 2) екінші бақылау тобына тек ынталандыратын түзету-дамыту бағытындағы (КРН) материал қолданылды.

Үшінші кезең кезінде бірінші және екінші топтағы қатысушыларға психологиялық-педагогикалық тексеру жүргізіп, тексеру нәтижелерін алуға бағытталған бақылау тәжірибесі орындалды.

Психологиялық-педагогикалық тексеруде экспериментальдық кезеңнің басындағы және аяғындағы қалыптастырылған деңгейлерінің өлшемдері: Н-төменгі деңгей, НС-орташадан төмен, С-орташа, ВС-орташадан жоғары. Есептеу кезінде нәтиже тексерілген топтың балалар санының пайыздық қатынасында шығарылған.



Кесте (1)

Бағалау өлшемдері	Экспериментальдық кезеңнің басында		Экспериментальдық кезеңнің аяғында	
	1 топ	2 топ	1 топ	2 топ
Н	60%	60%	10%	40%
НС	25%	30%	50%	40%
С	15%	10%	40%	20%
ВС				

Жасалған тәжірибенің нәтижесі негізінде сурет салудың дәстүрлі емес техникаларын қолдану арқылы түзету сабақтарын жүргізу тиімдірек және нәтижелі, зерттеудің басындағы және аяғындағы нәтижелерді салыстырып, қалыптастыру деңгейін көтереді деген қорытынды жасадық.

Кесте 2.

У-тұрақтылық, К- концентрация, П- ауысу деңгейі  
тәжірибе басы  , тәжірибе аяғы

У	1 топ						2 топ					
	У		К		П		У		К		П	
Н	80%	40%	60%	20%	60%	40%	90%	60%	100%	90%	60%	60%
НС	20%	40%	40%	80%	40%	20%	10%	40%		10%	20%	20%
С		20%				40%					20%	20%
ВС												

2-ші кестедегі мәліметтерге сүйене отырып бақылау тобында біршама қалыптаспағандық, психикалық тұрғыда өзін-өзі реттеудің әлсіздігі, тұрақтылықтың және назар аудару концентрациясының төмендігі байқалады, және тәжірибе басындағымен салыстырсақ аз ғана жақсаруды байқаймыз.

Психикалық дамуы тежелген балалардың назар аударуының жетіспеушілігі жұмыс істеу қабілетінің төмендігімен, жоғары әлсіздікпен біршама байланысты.

Осыдан біз келесі қорытындыға келдік. Бақылау тобының экспериментальдық топпен салыстырғанда нәтижесінің төмен болуына сурет салудың дәстүрлі емес техникасының оқу және ойын саласында мотивацияның жетіспеушілігі әсер етті.

Сурет салудың дәстүрлі емес техникасын қолдану тиімді мотивациялық компонент болып келеді, соның әсерінен оқушының сабаққа деген қызығушылығы жоғарылайды да, балалардың назар аудару қабілеті жақсарып, түзету-дамыту бағытында біршама қиындау тапсырмаларды орындау мүмкіндігі туады.

Дәстүрлі емес техникамен сурет салу сурет салудың қарапайым тәсілі сияқты сурет салу үрдісін қиындатпайды, керісінше баланы шығармашылыққа тартады, соның арқасында балада қиялдау, қоршаған орта туралы тамаша, өзінің бір үлгіге сай түсінігі пайда болады, өз ісінің нәтижелерін жаңа қырынан көреді, демек танымдық салада деңгейі көтеріледі.

Бұл зерттеуді жүргізе отырып, сурет салудың дәстүрлі емес техникасын қолдану арқылы жасалған бейнелеу ісін түсінік-үлгілері саласының дамуы жүргізілетін жоғарғы психикалық функцияның құрылуына бағытталған әдіске жатқызуға болады; ойлау ісінің құрылуы: ойлау белсенділігінің ынталандыруы, ойлау операцияларының құрылуы, ойлаудың көрнекі формаларының дамуы (көрнекі-іс қимылдық және көрнекі-үлгілік), нақты-түсініктік (сөздік-логикалық), сондай-ақ элементарлық; кеңістіктік-уақыттық түсініктердің құрылуы; шығармашылық қабілеттерді дамыту; көру-моторлы координацияны дамыту және графомоторлық икемдерді құру.

1. Казакова Р.Г. *Изобразительная деятельность младших дошкольников.* –М., 1980.
2. Екжанова Е.А. *Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности.* – СПб.: Сотис, 2002.
3. Захарова Ю.В. *Использование нетрадиционных техник рисования при обучении рисованию детей с интеллектуальной недостаточностью //Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2008 №3*
4. Комарова Г.С. *Изобразительная деятельность в детском саду.* –М., 1990.
5. Лебедева Е.Н. *Использование нетрадиционных техник рисования в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития.* – Методическое пособие М.: Классик – Стиль 2004.
6. Захарова Ю.В. *К технологии формирования изобразительной и конструктивной деятельности у детей с особенностями психофизического развития / Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н.Коноплева, Е.А.Калинина, В.П. Пархоменко и др.; научн. Ред. А.Н.Коноплева. – Минск: НИО, 2004. – С.122-134.*
7. Марковская И.Ф. *Задержка психического развития: клиническая и нейропсихическая диагностика.* – М., 1993.

#### **Резюме**

В данной статье рассматривается влияние нетрадиционных техник рисования на развитие высших психических процессов у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста.

#### **Summary**

Given article opens nonconventional the technician of drawing and their influence on development of informative activity at children with a delay of mental development of the preschool age, based on the given various researchers and results of an experimental research of authors of article.

## ОҚУШЫЛАР БОЙЫНДА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТЛЕРІ

**А.Болғанова** - «Өрлеу» педагог кадрлардың біліктілігін арттырудың ұлттық орталығы, АҚ филиалы ОҚО облысы бойынша педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру институты, Шымкент,  
**Г.А Момбиева.** – аға оқытушы, Абай ат. ҚазҰПУ, Алматы

Мақалада мектеп оқушылары арасындағы тұлғааралық қарым-қатынастың ережесі мен мәдениетін дамытудың психологиялық-педагогикалық аспектілері қарастырылған. Сонымен бірге мектеп оқушыларына қарым-қатынасқа түсу бойынша тәжірибелік ұсыныстар берілген.

**Түйін сөздер:** Қарым-қатынас, педагогикалық-психологиялық аспект, ұстаздық қызмет, өтпелі кезең, адамгершілік қасиете, керіс-жанжалдар, мінез-құлық.

Оқушылар мен ұстаздар арасындағы өзара қарым-қатынас жасау мәселесі-психология және педагогика ғылымындағы әрі маңызды, әрі күрделі мәселелердің қатарына жатады. Бұл салада жүргізілген бірсыпыра зерттеулер мен осы бағытта жинақталған тәжірибелердің нәтижелері оқушылар мен ұстаздар, оқушылар мен тәлімгерлер арасындағы қарым-қатынас орнатуда айтарлықтай ерекшеліктер мен сипаттар түрліше түсініктер бар екендігін көрсетті. Міне, мұндай мәселедегі елеулі жәйттің бірі-мұғалім мен шәкірттер арасындағы қарым-қатынас жасауда әрқилы қиыншылықтардың үнемі кездесіп отыратындығы.

Егер кіші мектеп жасындағы балалар үшін мұғалім барлық бейнесімен ерекше із қалдырып, оларға күшті әсер ететін тұлға болып саналатын болса, ал ересек балалар мұғалімнің әрбір қимыл-қозғалысына, іс-әрекеті мен сөйлеген сөзіне, оның ақыл кеңесіне, өзге адамдармен қарым-қатынасына, шәкірттерге қоятын түрлі талаптарына өздерінше іштей сын көзімен қарайды. Осы мәселені анықтау бағытында арнайы жүргізілген психологиялық және педагогикалық зерттеулер төменгі сынып оқушыларынан гөрі ересек оқушылар арасында үлкендердің айтқан сөздеріне құлақ аспау және айтқанынан қайтпайтын мінез көріністерінде әрқилы кедергілер мен себептер болатындығын анықтады. Әрине, мұндай мәселенің түпкі себептерін психологиялық жағынан тереңірек зерттеу-тәлім-тәрбие ісінде маңызды мәселе болып саналады.

Бізде, атап айтқанда, Қазақстанда, әсіресе қазақ мектептері мен арнаулы білім беретін орта дәрежелі оқу орындарында ұстаз бен шәкірттер арасындағы қарым-қатынас орнату, олардың арасында кездесіп қалатын қиыншылықтар психологиялық тұрғыдан әлі де қызу қолға алынып, тиянақты іздестірілмеген мәселелердің қатарына жатады. Ал, мұғалім мен шәкірттер арасындағы қатынасты іздестірудегі ғылыми-педагогикалық бірең-сараң әдебиет пен мақалаларда тек ұстазға қажетті сапаларды сөз етумен шектеледі. Осы кезде тәлім-тәрбие ісіндегі жасөспірімдермен қарым-қатынас жасауда мұғалімнің өзіндік сапа ерекшеліктерімен қатар, оның өзге адамдармен, әсіресе шәкірттердің даралық ерекшеліктерімен санасып отыру

қажеттігіне баса мән беріледі. Осындай талапты анықтап оны жүзеге асыру жолында мұғалімнің бойында өзіндік сапа, ұстаздық қасиет және арнайы білімі болу керек деген міндет қойылады.

Ұстаздар мен шәкірттер арасындағы қарым-қатынастың бірсыпыра жәйттерін психологиялық тұрғыдан анықтау мақсатымен Алматы қаласындағы бірнеше мектептерде арнайы тәжірибелік зерттеулер жүргізіліп, онда мақсат етіп қойылған мәселенің жай-жапсары іздестірілді. Бұл зерттеуде негізгі мәселе-мұғалімдік мамандыққа қойылатын жасөспірімдердің талабын психологиялық тұрғыдан негіздеп, ұстазға тән сапалар мен ерекшеліктердің сырын ашып көрсету және оны педагогикалық және методикалық жағынан алып талдау.

Зерттеу арқылы іздестірілетін мәселенің түйінін шешу үшін мынадай тәсіл қолданылды. Мұғалімнің ұстаздық қызметіндегі барлық іс-әрекеттерін оқушылардың ой-пікірлері бойынша қалайша бағаланатынын анықтау ниетімен ұнамды және ұнамсыз жақтары деп екі жікке бөлінді. Осы сапалар мен ерекшеліктерден мұғалімнің ұстаздық қызметіндегі даралық қасиеттері мен мамандық біліктілігіне қойылатын талаптар айқындала түсер деген жорамал жасалды. Соның нәтижесінде шәкірттер тарапынан мұғалімге қойылатын талаптар мен тілектердің мән-жайын қарастырып мынадай төрт топқа бөліп іздестірілді де, олардан тиісті қорытындылар жасалды.

Шәкірттер мен мұғалімдер арасындағы, әсіресе мұғалім мен жасөспірімдер арасындағы, қарым-қатынаста кездесіп қалатын тартыстар осы кезге дейін жете зерттелмеген мәселе. Міне, осы мәселені зерттеуді негізгі объект етіп алып қарастыру мынадай себептерге байланысты.

1. Орта жастағы мектеп оқушылары өздеріне ерекше зейін қойып қарауды қажетсінеді. Олардың өмірдегі өтпелі кезең, жоғарғы талаптар, сана сезімі мен ақыл-ойының өсуі мұғалімді жасөспірімдерге жаңа қырынан келуге мәжбүр етеді.
2. Өтпелі кезең жасындағы балаларға дұрыс қалып көрсетпеуден туындайтын тартыстарды жиі кездестіруге болады. Балалардың жас ерекшелігін және тәлім-тәрбие жұмысында соған сай әдіс амалдарды қолдана білмеуден кейбір мұғалімдер өз жұмысында көптеген қиындықтарға кездесіп жүр. Олар бірер рет көзге түсіп қалғандарды "тәрбиеленуі қиын" балалар қатарына ой салмақтамай қосып, өз жұмыстарында қиындатады. Енді-енді қалыптаса бастаған жеткіншек мінез-құлқына кері әсерін тигізеді.

Мұғалім мен оқушы арасындағы тартысты туғызатын себептерге оқушылар тобы, олардың жас және өзіндік ерекшеліктері, мұғалім мен оның оқушылар ұжымына басшылық ету стилі де әсер етуі жатады. Тәлім-тәрбие саласында жүргізілген зерттеу нәтижелерін жинақтап қарастырғанда мұғалім мен оқушылар арасындағы тартыстардың туындап, олардың етек алуының бірнеше түрлері болатындығы байқалады.

Оқу ісін жүзеге асырып, оны бірізділікпен жүргізуде кедергі болатын жәйттер мұғалімнің білім деңгейі мен оны шәкірттерге тиімді әдіс-тәсілдермен жеткізе алмай, тәжірибесіздік көрсетіп, оқушыларға серпінді ықпал ете алмайды. Сондай-ақ мұғалім оқушыларға қоятын талабын үнемі өзгертіп қалыпты жағдайдан жиі ауытқып отырады. Соның салдарынан шәкірттердің тәртібі де нашарлайды. Мұндай кемшіліктер, ең алдымен, ұстаздың ұйымдастырушылық қабілеті мен сабақ жүргізудегі методикалық олқылығынан пайда болып, шәкірттер сабаққа көпшілік

уақытын босқа жіберетін болады. Алайда мұндай жағдайдан туындайтын тартыстар оқу-тәрбие ісіндегі өзге сипаттағы дау-дамайлардан кемдеу.

Жеке бастың өзі ұстанған адамгершілік қасиеттерге байланысты кездесетін кедергілер мен талас-тартыстар. Баланың өз басына талап қоюы, айналасына зер салып, әрбір нәрсеге мән беруі баланың өсіп жетіле бастағанын көрсетеді. Мұндай ерекшеліктерге баланың ересек адамдармен қарым-қатынас жасап, өзінің есейгендігін байқатуы оның адами-этикалық жағынан да талап-тілегінің өскендігі деп санау керек. Ересек адамдармен салыстырғанды мұғалім мен оқушылар арасындағы өзара қарым-қатынас едәуір күрделі. Өйткені, мұндағы бірінші жақ-мұғалім толық қалыптасқан, мораль, этикалық жағынан жетілген, мінез-құлқы орныққан адам. Екінші жақ- оқушылар. Бұлар небары өз ұстазының сезімі мен ақыл-ойына ынтыққандар ғана. Мұғалім мен оқушының ойлану, түсіну сипаттары да түрлі деңгейде. Ұстаздарға айдай анық құбылыс шәкіртіне нанымды бола бермейді. Кейде мұғалім мен оқушы бір құбылысқа, сөзге немесе қылыққа беретін бағалары да түрліше. Тіпті қарама-қарсы мәнде де болуы мүмкін. Ұстаз бен шәкірттер арасындағы қарым-қатынаста тартыстың туындауына ұстаздық методикалық тұрғыда қате жіберіп жаңылысуы, не оқу материалын тиянақты түсіндіре алмауы да себеп болады.

Оқушылардың жас ерекшеліктерін елемей, олардың құрдастарымен қарым-қатынастарының қыры мен сырына жете мән беріп, оларды жете бағаламау салдарынан болатын табыстар. Ал, оқушылар тобы тарапынан мұғалімге қойылатын талаптар, олардың рухани тілектерін қанағаттандырмауға байланысты. Әдетте, мұндай жағдайда мұғалім оқушылар ұжымынан өз бойын аулақ ұстап көпшілік-қоғам жұмыстарына сирек қатысады. Оқушылар ұжымының сан алуан жұмыстарына, ұжымдық пікірлерге жете мән бермейді. Мұндай жағдайда оқушылар тарапынан ұстазға деген наразылық, қанағаттанбау сезіміне орай тартыстың туындауына себеп болады.

Оқушылардың даралық ерекшеліктеріне тән жағымсыз қасиеттері мен мінез-құлқына орай туатын тартыстар. Оқушылар арасындағы ұшқалақ мінезді, қызу қанды, айтқанынан қайтпайтын өжет, жан дүниесінің шеңбері тар өзін қатар құрбыларынан жоғары санайтын балалар да бар. Олардың сөйлеген сөзі, істеген қылығы өзгелердің зығырданын қайнатып тұрады. Ондай балалармен қарым-қатынас жасау мұғалімдерге оңай тие қоймайды. Негізгі мақсат мінезі ерекше оқушылармен қалыпты қатынас орнатудың тиімді әдісі – оларды ұжымдық өмірдің ыңғайына қарай бейімдеп, олардың іс-әрекеттерімен үйлестіру. Дегенмен, мұндай жағдайда ұстаз бен шәкірт арасындағы айырым шығатын жәйттер жиі болып тұрады. Мұндайда ұстамды ұстаздар шыдамдылық пен тапқырлық көрсетіп, қалайда шәкірттермен тиімді қарым-қатынас орнатудың әдіс-тәсілдерін ізденеді. Жастардың мінез-құлқындағы жағымсыз қылықтарын жөндеуге күш жұмсап, әрбір оқушының даралық ерекшеліктеріне баса көңіл аударады.

Мұғалім мен оқушылар арасында кейде бірін-бірі жете түсінбей өзара келіспеушілік сияқты қолайсыз жәйттер кездеседі. Мұндайда баланың даралық ерекшеліктері мен жан дүниесінің сырына терең бойлап, олардың мінез-құлқы ерекшеліктерімен санасқан тиімді. Бала психикасының қарқынды дамып отыруына орай түрлі тілек талаптары мен қажеттіліктері, әрбір нәрсенің сырын білуге құштарлығы арта түседі. Тәлім-тәрбие ісінде баланың санасы мен ақыл-ойының дамуындағы саналы өзгерістерді ескеріп, оларды дұрыс жолға пәрменді бағыттап

отыратын болса, онда шәкірт мінезінің ұнамды қасиеттерін бірізділікпен қалыптастыруға болады.

Ұстаздар мен шәкірттер арасында дұрыс қалыптаспаған қарым-қатынастар тәлім-тәрбие істерінің жемісті жүргізілуіне елеулі нұқсан келтіреді. Мұндай жәйттер арнайы іздестірілген тәжірибелер арқылы анықталды. Біріншіден, бір кластағы оқушылардың жеке пән мұғалімдеріне қатынасы; екіншіден, сабақ жүргізген пән мұғалімдерінің ерекшеліктері; үшіншіден, оқушылардың жеке пәндерге деген ықылас-ынтасы; төртіншіден, мұғалімдердің класс ұжымымен қарым-қатынасының сипаты.

Сонымен, мұғалімдер мен оқушылар арасында кездесетін наразылықтар мен керіс-жанжалдар мұғалімнің жеке басындағы мінез-құлық мен қызметіндегі кәсіби олқылықтарына байланысты екенін аңғартады.

Мұғалімнің мінез-құлқы өз мамандығының талаптарына сай болса, онда қолайсыз жағдай болмас еді. Қолдан келгенше өзара қақтығыстар мен реніштерді тудырмаған жақсы. Ондай жәйттер кімге де болса абырой әпермейді. Болашақ ұстаздар мұндай жағдайлардың мән-жайын терең барлап түсінгені дұрыс.

1. Сейталиев Қ. *Жалпы психология: Оқу құралы.* – Алматы: «Білім», 2007. – 360 б.
2. Калыбекова А. *Қазақ халық тәрбиесінің асыл мұрасы.* – Алматы: БАҰР, 2011. – 488 б.
3. Жақыпов С.М. *Жалпы психология негіздері. Оқулық.* – Алматы: Алла прима, 2012. – 203 б.
4. Жұмасова К. *Психология : Оқулық.* – Астана: Фолиант, 2010. – 296 б.
5. Жігітбекова Б.Д. *Топтық психотерапия: Оқу құралы.* – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2008. – 128 б.
6. Құдиярова А.М. *Қарым-қатынас психологиясы.* – Алматы, 2006. – 40 б.
7. Рысбаева А.Қ. *Педагогикалық ситуациялар мен тапсырмалар. Оқу әдістемелік құралы.* – Алматы: «XXI век» Қоры, 2002. – 40 б.

### **Резюме**

В этой статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты развития правил и культуры межличностного общения в школьной среде. А также даны практические рекомендации школьникам по правилам общения.

### **Summary**

In this article psihologo-pedagogical aspects of development of rules and culture of interpersonal dialogue among schoolboys are considered. And also practical recommendations to schoolboys by dialogue rules are made.

---

УДК 371.927

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

**Д.Косалбекова** - студентка 4 курса КазНПУ им.Абая, г.Алматы, республика Казахстан

Научный руководитель: **И.А.Денисова** - к.п.н, ст.преп. кафедры специальной педагогики КазНПУ им.Абая, г.Алматы, республика Казахстан

Статья посвящена вопросам арттерапевтического воздействия на детей с заиканием. Метод арттерапии позволяет дифференцировать отбор коррекционного материала с тем, чтобы, планируя логопедический процесс, логопед может учесть структуру дефекта в каждом конкретном случае.

**Ключевые слова:** психотерапия, коррекционно-развивающего процесса, создавая психофизиологический комфорт, неустойчивость эмоций, дифференцированный подход, структура речевого дефекта.

Арттерапия –современное направление психотерапии, использующее самые разнообразные виды искусства в решении жизненных проблем или лечении различных заболеваний: заикания, комплексов, фобий, психических расстройств. Арттерапия позволяет выражать в рисунке, музыке, движении, гриме и многом другом те состояния и переживания, для описания которых основную роль берут на себя эмоции, чувства. Заикание – нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата и охватывающее эмоциональную сферу, представляет в настоящее время одну из наиболее сложных и актуальных проблем логопедии. В связи с этим идет постоянный поиск наиболее эффективных методов коррекции. Все чаще в комплексное воздействие по преодолению заикания, наряду с традиционными методами, включаются нетрадиционные техники, позволяющие влиять на психо-эмоциональное состояние заикающегося ребенка, создавая тем самым благоприятную среду для устранения речевого дефекта.

По мнению многих исследователей, таких как Троян Г.А, Медведева И.Я., Шишова Т.Л, Татаринцева А.Ю., нетрадиционные методы воздействия в деятельности логопеда становятся все более перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. [Троян Г.А. « О некоторых нетрадиционных приемах преодоления заикания»]. То есть, наряду с традиционными для логопедической практики методами коррекции ( артикуляционная гимнастика, дыхательные и голосвые упражнения, ритмика), в практике все шире используются средства коррекции, а именно – музыкотерапия, изотерапия, имаготерапия и др.

Применение таких методов могут помочь добиться максимально возможных успехов при коррекции заикания у детей младшего школьного возраста. На фоне комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс коррекции речи детей и способствуют оздоровлению всего организма. Эффект применения зависит от профессиональной

компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать действенные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавая психофизиологический комфорт детям во время занятий. Кроме того, альтернативные методы и приемы помогают организовывать занятия интереснее и разнообразнее. Таким образом, теперапевтические возможности нетрадиционных методов содействуют созданию условий для речевого развития ребенка с заиканием.

Это позволило нам выдвинуть гипотезу: если применить дифференцированный подход к устранению заикания с использованием методик арттерапии, то коррекционная работа будет протекать более успешно, значительно улучшится плавность речи заикающихся. Объектом исследования является коррекционно-логопедический процесс по устранению заикания у детей младшего школьного возраста. Предметом исследования является специфика применения арттерапевтических приемов на коррекционных занятиях с детьми младшего школьного возраста.

В связи с вышесказанным, целью данного исследования стало изучение эффективности арттерапевтических приемов в работе с заикающимися детьми младшего школьного возраста.

Для экспериментальной работы было выбрано 4 учащихся спецшколы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи №9. Все 4 учащихся имеют одинаковое речевое заключение – ОНР-2-3 уровня на фоне заикания. Контрольную группу (4 человек) составили ученики с аналогичным речевым заключением. Критерием, по которому сравнивался уровень достижения учащихся контрольной и экспериментальной групп, была эффективность и качество реализации планов индивидуальной коррекционно-речевой работы (ПИКРР). Параметрами явились выраженность заикания в различных видах речи (в сопряженной речи; в отраженной речи; при чтении прозы; в вопросно-ответной речи; в рассказе по заданной теме; при пересказе прочитанного) в единицу времени (2 мин.). Уровневое шкалирование проводилось в соответствии с постоянной Ингенкампа: Освоение ПИКРР менее, чем на 75% соответствовало уровню с условным названием «незначительное продвижение»; уровень «значительное продвижение» предполагал эффективность выполнения ПИКРР на 75-100% и, наконец, высокий уровень – «качественный скачок» предполагал, что план выполнен полностью (на 100%) и при этом качественные изменения в речи ребенка были заметны каждому: и родителям, и учителям, и другим учащимся, и самому ребенку. Констатирующий эксперимент был направлен на проведение диагностики состояния плавности речи (по методикам Кузьмина, Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой). Исследование показало, что для детей с заиканием экспериментальной группы характерно проявление большого количества запинок, эмболов, уловок. При рассказе по сюжетным картинкам запинок в речи было сделано меньше, чем в рассказе по представлению и в свободной речи. Формирующий эксперимент, в ходе которого мы проводили коррекционно-логопедическую работу с использованием средств арттерапии (упражнения из методик В.И.Петрушина, Л.Д.Лебедевой, Т.А. Ладыженской, Н.В. Ладыженской Г), был организован дифференцированно,- в зависимости от структуры дефекта. Для начала были выбраны 3 направления деятельности

1)Музыкотерапия ; 2) Изотерапия ; 3) Имаготерапия

Дифференциация заключалась в преобладании того или иного направления. Так, при низком уровне речевого развития детям предлагались упражнения по



имаготерапии, так как обыгрывание ситуаций способствует накоплению словаря и отработке грамматических структур в устной речи. Музыкаотерапия была избрана основным направлением для группы детей с неустойчивостью эмоций. Прослушивание и обсуждение определенных мелодий и пение песен жизнеутверждающего характера (по методике Петрушина) способствовало стабилизации эмоциональных состояний, преодолению страхов и общей тревожности. Изотерапевтические упражнения благотворно повлияли на детей с нарушением моторной сферы, особенно тонкой и лицевой моторики.

Если говорить об итогах формирующего эксперимента в целом по группе, то необходимо отметить показатели роста мотивации детей к логопедическим занятиям. Прежде всего, эти позитивные изменения в настроении детей возникли благодаря включению арттерапевтических приемов, которые проводилась в игровой форме и обязательно с музыкальным сопровождением. Кроме того, у детей появились любимые упражнения, которые они с удовольствием выполняли. У детей повысилась работоспособность, что проявилось в стремлении к преодолению возникающих трудностей в процессе выполнения заданий, а также в попытках постановки более сложной задачи и ее решения. Значительные изменения прослеживаются и в результатах работы по развитию темпа и ритма речи. Дети экспериментальной группы научились говорить неторопливо, ритмично, выразительно. У 51,5% детей экспериментальной группы наблюдались значительные улучшения по показателям: темп и плавность речи, выразительность речи.

Таким образом, применение методик арттерапии в сочетании с традиционной логопедической работой помогло осуществить целенаправленную и эффективную коррекцию речи детей с заиканием. Включение приемов арттерапии в традиционный коррекционный процесс по преодолению заикания способствует повышению мотивации школьников к занятиям, приближает такие параметры устной речи, как речевое дыхание, темп, ритм, выразительность речи к возрастной норме, формирует навыки самоконтроля, а также способствует развитию произвольности во всех видах психической деятельности.

1. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001.*
2. *Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание, – М, Владос, 1998*
3. *Бабина Е.С. Нетрадиционные методы терапии в логопедической работе, , журнал «Логопед» №4, 2008*
4. *Власова Л.С. Заикание. Психокоррекция*
5. *Троян Г.А. « О некоторых нетрадиционных приемах преодоления*

### **Түйін**

Мақалада тұтықпасы бар балаларға арттерапиялық әсер ету сұрақтары қарастырылады.

### **Summary**

This Article is devoted to problems of speech development by art therapy-methods .

## МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

**Даурамбекова А.А.** – аға оқытушы, Арнайы педагогика кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

**Д. А. Шаханбаева** - Қаскелең қосалқы мектеп-интернаты,  
математика пәнінің мұғалімі, Қаскелең қ.

Мақалада мүмкіндігі шектеулі жасөспірімдердің әлеуметтік бейімделу мәселелері мен даму бұзылыстарының субъективтік және тұлғалық өлшем, көрсеткіштері талданған.

**Түйін сөздер:** бейімделу, дезбейімделу, әлеуметтік оңалту, әлеуметтік орта, орнын толықтыру (компенсация), психогендік механизмдер.

Бүгінгі таңда әлемдік деңгейде мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды қоғамға бейімдеу сұрақтары өте өзекті мәселелердің бірі және оларды шешу жолдары күннен-күнге күрделенуде.

Психологтардың түсіндірулері бойынша мүмкіндігі шектелген тұлға белгілі бір кешеуілдеуге және тежелулерге тап болады, ал бұл адамның дәрменсіздікті сезінуін күшейтеді. Өзін-өзі бағалаудың, өзін-өзі құрметтеудің үнемі төмендеуі тұлғаның өмір өзгерістеріне бейімделу қабілетін әлсіретеді.

Әлеуметтік бейімделудің теориялық-методологиялық негіздерін К.А. Альбуханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.А. Беляева, Л.П. Буева, Ю.В. Ганн, С. Егорова, А.Н. Иванов, В. Корель, С.П. Кузнецов, И.К. Кряжева, С.В. Лазарев, И.А. Милославова, Б.Д. Парыгин, М.В. Ром, В.Н. Судаков және т.б. ғалымдар қалаған.

Мінез бұзылыстарының түрлі формаларымен негізделетін мектеп оқушыларының әлеуметтік дезбейімделуінің жеке аспектілерін С.А. Беличева, О.А. Воробьева, А.Д. Гонеев, С.Н. Ениколопов, Е.В. Зманова, О.А. Матвеева, И.А. Невский, Л.М. Рышкова, Т.И. Шульга сынды ғалымдар зерттеген. Ал мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделу мәселелерін зерттеуге байланысты Д.А. Быков, Г.А. Гусев, В.В. Дегтярева Т.В. Егорова, Г.Н. Подчалимова, С.В. Стригов, В.Я. Осенников және т.б. ғалымдарды атауға болады.

«Әлеуметтік оңалту (реабилитация) әрекеті» түсінігі «білім беру», «педагогикалық үдеріс», «оқыту», «тәрбиелеу» және «педагогикалық іс-әрекет» түсініктерімен тығыз байланысты және ол педагогикалық іс-тәжірибеде кеңінен қолданылады [1].

Л.С.Выготский бұзылыс әсерінің өзі екіншілік ақау, яғни кейіннен пайда болған баланың өзіндік, іштей туа біткен кемістікті емес, сол кемістік салдарынан пайда болған қиыншылықтарды сезіну, - деп атап көрсеткен. Баланың басқа құрдастарымен салыстырғандағы әлеуметтік ұстанымының төмендеуінің себебі – кемістіктің салдары. Дамуында кемістігі бар бала әлеуметтік ортаға бейімделу барысында мінезінің қалыптасуына кері әсерін тигізетін көптеген кедергілер мен қиындықтарға тап болады.

Туа біткен кемістігі бар балалардың әрекет қабілетінің қалыптасу жүйесін біз әлеуметтік ортаға бейімделу процесінде кездесетін қиындықтарға қайтарылған жауап (реакция) ретінде қабылдауымыз тиіс.

Адам санасы құрылуының жүйелік сипаттамасының болжамына сүйенсек, белгілі бір этаптағы (деңгей) компонент қызметінің бұзылысы басқа компонентке де өз әсерін тигізеді, сондықтан дамуында ақауы бар баланың қалыптасушы тұлғасы бірталай өзгерістермен сипатталады.

Балалардың және жасөспірімдердің ақаулы дамуының субъективтік және тұлғалық өлшемінің талдану шарттары:

- 1) Егер зияты бұзылған баланың қажеттілігі ұзақ уақыт бойы қанағаттандырылмаса, дамушы тұлғада деструктивті әсер ететін қанағатанбаушылықтың пайда болуы;
- 2) Әр түрлі бұзылысы бар балаларға кері әсерін тигізетін ұзақ уақыттық қорқыныш, үрей, стресс өзін-өзі тану, бағалаудың төмендеуі;
- 3) Қалыпты психикалық дамудың алғышарты болып табылатын тұлға мен қоршаған орта арасындағы қарқынды дамидың тепе-теңдік аймағында кенеттен үзілістің орын алуы (бұзылыс баланың өздігінен реттелуінің тұрақсыздығына әкеледі);
- 4) Бұзылысы бар бала немесе жасөспірімнің дамуының тікелей қоршаған әлеуметтік ортаға тәуелділігі (жақсы күтім мен тәрбиенің тұлғаның жетілуіне ықпалы);
- 5) Сенсорлы және зият бұзылысы бар балалар мен жасөспірімдердің шындықты қабылдау дәлдігі сау және зақымдалмаған мүше мен жүйе тарапынан орнын толықтыруға (компенсация) тән алғышарттардың болуы, (олар бұзылыс ерекшелігінің күшіне парапар келмейді);
- 6) Дамуында ауытқуы бар балалардың қорғаныс механизмін іске қосу нәтижесінде, өзін-өзі танудың қалыптасуының жиілігі. Өте қатты үрейлену өзін тану барысында жеткіліксіздіктің кешенін қалыптастыруға немесе керісінше, өте жоғары, шамадан тыс орын басуға (компенсация) әкелуі, (сондықтан мүмкіндігі шектеулі тұлғаның біртұтастығы осы екі беталыс бір уақытта бақылана алса да, жеткілікті өлшемге жетпейді);
- 7) Дамуында бұзылысы бар балалар мен жасөспірімдердің фрустрацияға төзімділігі өз-өзіне сенімсіздік пен өз-өзін бағалаудың төмендігі;
- 8) Мүмкіндігі шектеулі балалардың қиындықтарға қарсы тұруының төмендеуі, созылмалы стрестік жағдайлардың жиналуына себепші болады, стрестік жағдайлар тұлға тұтастығының қалыптасуына, психикалық үрдістердің және әрекеттердің реттелуінің тепе-теңдігіне әсер етуі (мұндай балалар «өзіне күтім жасау» оқшаулануына бейім, үрей туғызатын, кейде байбалам салуға дейін апаратын мүсәпірлік пен тығырықтан шығарға жол таппайды);
- 9) Дамуында бұзылысы бар балалар мен жасөспірімдердің өз ортасына бейімделуінің қиынға соғуы, қалыпты қоғамдық өмірге бейімделу мүмкіндігінің шектелуі;
- 10) Дамуында бұзылысы бар балалар мен жасөспірімдерге орнығу қиынға соғады, себебі сол бұзылыстың өзінің салдарынан толыққанды өмір сүруді тежейтін кедергі мен мүмкіндіктің шектелуінің пайда болуы;

Мүмкіндігі шектеулі балалар мен жасөспірімдердің өмірге деген қызығушылығы тарылады, жалпы белсенділік төмендейді, сәтсіздіктен қашқалақтау мақсаты басымдылық танытады.

Сондықтан мұндай балалар мен жасөспірімдермен қарым-қатынас жасағанда олардың тұлғалық сипаттамасы мен тұлға ішілік үрдістерін ескеру қажет. Олардың психикалық дамуындағы бұзылыстар қарқынды түрде дамиды, ал бұл даму баланың онтогенездік жетілуімен сәйкес жүреді, яғни екі ауыспалылықты ескеру қажет: психикалық қабілет бұзылысының қарқынды дамуы және ми құрылымының пісіп жетілуіне негізделген сол қабілеттің қалыптасу динамикасы. Тұтастай алғанда, жас ерекшелігі, дизонтогенездік және жеке тұлғалық типологиялық ерекшеліктері ескеріледі. Балаларды және жасөспірімдерді дұрыс тәрбиелемеушілік пен микроортадағы созылмалы психотравмалық жағдайлармен байланысты тұлғаның психогендік патологиялық қалыптасуы патологиялық мінездің дамуы ретінде анықталады [2].

Осы үрдістің негізгі психогендік механизмдері:

- тұлғалық реакцияның бекітілуі (қарсылық, бас тарту, гиперкомпенсация т.б.), психотравмалық әсерлерге жауап қайтару;
- кейбір қаламаған мінез қырларының бұрыс тәрбиелену мүмкіндігі;

Психогендік фактордың ерекшелігі мен тұлғаның жеке психикалық қасиеттеріне (темперамент, психомоторика, психикалық реакция) байланысты сол немесе басқа мінез ауытқуының бекітілуі жүреді. Біртіндеп олар патологиялық мінез синдромына жинақталады – өте жоғары қозғыштық, ежеулі, жанжалға құмарлық (истероидтық), дамудың тұрақсыз нұсқасы. Сонымен қатар, патологиялық мінездің күрделі кешенін құрайтын, әр түрлі синдромдардың патологиялық сипатының араласуы жиі кездеседі.

Тұлғаның патологиялық қалыптасуының механизмдері: 1) бұзылысты сезіну реакциясы; 2) физикалық толыққандылықтың болмауы; 3) кемістігіне байланысты әлеуметтік депривация; 4) тәрбиенің дұрыс болмауы; 5) толық дамымаған балаға қоршаған ортаның көзқарасы; 6) церебралды-органикалық жетіспеушілік, физикалық және жыныстық жетілудің бұзылысы; 7) жалпы немесе жартылай сенсорлық депривация.

Көріп отырғанымыздай, зияты зақымдалған балалардың тұлғалық қалыптасуының патологиясы психологиялық, әлеуметтік-психологиялық, биологиялық факторлардың әсерлерінің нәтижесі болып табылады.

Ескере кететін жағдай, мінездің қасиеті мейлі ол қалыпты болсын, мейлі ол патологиялық болсын, өмір сүру барысында қалыптасады. Аурудың пайда болуына түрткі болған жағдайлар маңызды. Алайда, жоғарыда айтып өткеніміздей, белгілі бір қасиет жетіспеген жағдайда тұлғаның органикалық тұтастығының арқасында келесі бір қасиет тапсырманы орындауды өз міндетіне алады.

Зияты зақымдалған балалардың жалпы клиника-психикалық ерекшелігінің ішінде (жас ерекшелігі мен психикалық сақталуына байланысты) сол немесе басқа да өзінің кемістігін сезіну деңгейі бар. Бұл әсіресе 10-11жаста көңіл күйдің төмендігінен, әлеуметтік қарым-қатынас жасауды шектеу, іштей қайғыру арқылы анық байқалады.

Жанұядағы өзіндік психологиялық атмосфера, ауру немесе дамуында бұзылысы бар балаға аяушылықпен қарау мінездің тежелуі, кей жағдайда истерикалық компоненті қалыптастырады. Кешеуілдеген тәрбиемен сипатталатын физикалық даму темпінің бұзылысы мұндай балалар мен жасөспірімдерде психофизикалық

инфантилизм деп аталатын тұлға санасыздығы, аңқаулығы, тұрмыстық және тәжірибелік мәселелерде әлсіздік танытуын байқатады.

Балалар мен жасөспірімдердің психогендік қайғыруларын қарастыра отырып, В.А.Гурьева балалық және жасөспірімдік мәселелердің алты деңгейін бөліп көрсетті:

- өмір сүру қауіпсіздігі жоқ – сыртқы әлем «баланы да,оның жанұясын да қорғауға алмайды»;
- отбасы бала қауіпсіздігін, дамуындағы керек бағытты, түзетуді, стресті жеңудегі үлгімен қамтамасыз етпейді;
- бала не жасөспірім қоғамда өзін қалай ұстау керектігін білмейді, әр түрлі мәселелерді шешу жолдарын меңгермеген;
- бала іштей өз-өзімен дауласу, қорқынышты ойлар мен сұрақтарға толы, өзі туралы теріс пікірлер, әлем туралы үрейлер орын алуы;
- тұлғалық реттеушілік механизмдер жеткіліксіз, бала кез келген уақытта байбалам салуға бейім тұрады;
- ақаулы даму салдарынан (көбіне органикалық бұзылыстар) нейрофизиологиялық реттелудің бұзылуы [3].

Аномалды балаларға көбіне жұмыс қабілеті төмендеген, аутизмдік сипатқа ие тежеулі нұсқаға жоғары эмоционалды, өз кемістігін байқатпау мақсатында құрдастарынан оқшаулану, олармен қатынасқа түсуден қашқалақтау, құрдастары өзінің күшін, әдемілігін көрсеткенде, ауру бала гиперкомпенсаторлық не компенсаторлық көмекке жүгінетіндей ауыр жаракатын сезінеді, өз-өзіне сенімсіздік, психикалық ауырсыну, эгоцентризм пайда болады.

Тұлғаның патологиялық қалыптасуында истерикалық (жанжалдық) және тұрақсыз нұсқасы сирек кездеседі. Алғашқыда өзіне назар аударту, эгоистік (өзімшіл) көрініс табады. Жыныстық жетілу кезеңінде не осы кезең алдында әр түрлі психикалық травмаларға жауап ретінде жанжалдық реакцияларға бейімделеді, жасөспірім талабының қанағаттандырылмауы байқалады.

Ал тұрақсыз типінде басқа адамның көмегіне жүгінетін бір сәттік тілегі мен қызығушылық әрекеттері, қиындықты жеңе алу қабілетсіздігі, еңбекке деген ынта мен қабілеттің жоқтығы байқалады. Осы аталғандар кіші жас оқушыларға қатысты, ал жоғары сынып оқушыларында тұлғалық жетілуінің тежелуі тән. Сонымен қатар патологиялық мінездің дамуына балалардағы құқық бұзушылықтың көзі болып табылатын микроәлеуметтік педагогикалық күтімнің болмауы да әсер етеді.

Екі нұсқада да, (истерикалық және тұрақсыз) патологиялық сипаттарын бекітуге психофизикалық инфантилизм себепші болады.

Сонымен бірге өз кезегінде қалыптан тыс зиятының жылдам дамуымен сипатталатын диспропорционалды нұсқасы да кездеседі. Бұл нұсқаның негізінде науқас баланың тәрбиесіне немқұрайлы қарау, яғни интеллект қызығушылықтарын және әрекеттерін тым асыра мадақтау, қозғалыс белсенділігін, қимыл-әрекетті дамытатын ойын-жаттығуларды шектеу, құрдастарынан оқшаулау жатыр.

Балаға не жасөспірімге тұлғалық оңалту (реабилитациялық) күтім тұлғаның қалыптасу ерекшелігін ғана емес, ауруға не кемістікке тұлғалық жауап қайтару реакциясын, яғни «ауруды бастан өткеру типін» білуді қажет етеді. «Ауруды бастан өткеру типі» баланың не жасөспірімнің жас ерекшелігіне, аурудың сауығу болжамына, өзіндік санасында бұзылыстың болу-болмауына тәуелді [4].

Ерте жастағы, мектепке дейінгі және кіші мектеп жасындағы балаларға анозогнозикалық, дистимикалық және регрессивтік ауруды өткеру типі тән, яғни өз бойындағы ауру жайында бейхабар болу. Орта мектеп жасында алғаш рет истероидтік (ауруды сезіну) және депрессивті-фобиялық ауруды өткеру типі байқалады. Жасөспірімдерде өз-өзіне қол жұмсауға дейін апаратын үрейлі-депрессивтік және депрессивтік-ипохондриалық тип болуы мүмкін.

Осы аталған ауруды өткеру типтері зияты зақымдалмаған балалар мен жасөспірімдерге тән. Ал басқа жағдайда, мысалы кіші жастағы психикалық ауытқуы бар балаларда анозогнозикалық, дистимикалық және регрессивтік ауруды өткеру типі байқалады.

Созылмалы аурулар, дамудағы бұзылыстар салдары балалар мен жасөспірімдерде бейімделудің әр түрлі патологиялық реакцияларына себепші болады.

Патологиялық бейімделудің басқа бір формасы – көңіл күйдің тұрақты депрессиялық өзгерісі, кейде агрессивтік, псевдосадистік көріністермен және қарқынды жыныстық қозғыштығымен сипатталады. Жасөспірімдерде ауруға бейімделу реакциясы ішкілікке салыну, нашакорлық пен токсикалық улы заттарды қолдануға дейін апарды.

Балалар мен жасөспірімдердің әлеуметтік-психологиялық абилитациясының мәні тұлғаның басқалармен нәтижелі қарым-қатынас орната алатындай қабілетінің қалыптасуы болып табылады. Бұл тек әлеуметтік-психологиялық бейімделуі мен бала тұлғасы үйлесімді негізделген жағдайда ғана оң нәтиже көрсетеді.

Мұндай бейімделу тұлғаның қорғаныс құралы ретінде қатысады, және осының көмегімен ішкі психикалық күш жинақталады, ал бұл күш тұтастай қоғаммен және басқа адамдармен қарым-қатынас кезінде пайда болады. Психиканың қорғаныс механизмі осы кезде адамның психологиялық бейімделуінің ролін алмастырады.

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу жағдайының тұрақты болуына әсер етуші әлеуметтік құрауыштар – бұл «тұлға – әлеуметтік орта» үздіксіз даму жүйесіндегі оптималды тепе-теңдік; тұлғаның шығармашылық қабілеті мен мүмкіндігінің дамуы, көңіл күйдің жайлылығы; өзіндік ақиқат, өзін-өзі тану және өзіндік түзету; ықпал етуші әрекет бейімделуші тұлға, әлеуметтік орта (ұжым) ретінде; психиканың саулығын сақтап қалу.

Сонымен, арнайы мектептерде білім беру және тәрбиелеу үдерісінде жасөспірімдерді ересектер мен басқа адамдарды құрметтеуге, оларға қамқорлық көрсетуге тәрбиелеу қажет. Мұндай жағдайда ересектер төзімділік танытулары керек. Жасөспірім қандай жағдай туындамасын ересектердің оған жәрдемдесіп, түсінушілік танытатындығын сезінулері керек. Осыған орай әлеуметтік бейімделуге бағытталған жұмыстарды ұйымдастыру жолдары мен формаларын таңдауда әсер етуші факторларды терең зерттеп білудің маңыздылығы артады.

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Кербинов О.В.. Избранные труды. — М.: Медицина, 1971.
3. В. А. Гурьева. Психогенные расстройства у детей и подростков.- М, крон-пресс.1996.

4. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М.: Медицина, 1985.

### **Түйін**

Мақалада мүмкіндігі шектеулі жасөспірімдердің әлеуметтік бейімделу мәселелері мен даму бұзылыстарының субъективтік және тұлғалық өлшем, көрсеткіштері талданған.

### **Резюме**

В статье рассматриваются проблемы социальной адаптации подростков с ограниченными возможностями, а также субъективно-личностные параметры нарушения развития.

### **Summary**

The problems of social adaptation of adolescents with disabilities, as well as subjective personal parameters developmental disorders.

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**