

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Abai Kazakh national pedagogical university**

# **ХАБАРШЫ**

**«Арнайы педагогика» сериясы,  
Серия «Специальная педагогика»,  
Series of «Special Pedagogics»**

**№1(64), 2021**

**Алматы**

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Abai Kazakh national pedagogical university**

# **ХАБАРШЫ**

**«Арнайы педагогика» сериясы,  
Серия «Специальная педагогика»,  
Series of «Special Pedagogics»**

**№1(64)**

**Алматы, 2021**

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы, № 1(64), 2021

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

**Бас редактор**  
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева

**Бас редактордың орынбасары**  
PhD., аға оқыт. А.А. Махметова

**Редакция алқасы:**

п.ғ.к., проф. К.К. Өмірбекова

п.ғ.д., проф. З.А. Мовкеебаева,

психол.ғ.к., қауымд. проф.

А.Н. Аугаева,

п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,

п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,

психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.У. Асылбекова,

п.ғ.к., аға оқыт.

А.А. Байтурсынова,

психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,

аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,

п.ғ.д., доцент Ж.А. Хананиян

№5 есту қабілеті зақымдалған

балаларға арналған мектеп-

интернатының директоры

Р.Н. Серкебаева,

профессор Е.М. Кулеша

(Варшава)

профессор Л.Хоппе (Германия);

п.ғ.д. профессор Ж.А. Пайлозян

(Армения);

психол.ғ.д., қауымд. профессор

А.В. Ипатов (Ресей);

психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.Ф. Крупельницкая (Украина);

п.ғ.д., профессор Т.В. Лисовская

(Минск);

п.ғ.м., аға оқытушы А.А. Хаби

(жауапты хатшы)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2021

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

Басуға 31.03.2021 қол қойылды. Пішімі 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Көлемі 20 е.б.т. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 45.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ  
СОДЕРЖАНИЕ  
CONTENT

АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Кривицкая С.К., Етекбаева А.Ж.** Ерекше білім алуға қажеттіліктері бар оқушыларды жаңартылған білім беру мазмұны аясында бағалау ерекшеліктері..... 8
- Кривицкая С.К., Етекбаева А.Ж.** Особенности оценивания учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях обновленного содержания образования
- Krivitskaya S.K., Etekbayeva A.Zh.** Features of evaluating students with special educational needs within the framework of the updated content of education
- Шаушекова Б.Қ., Ибраева Э.С.** Қазақстандағы STEM білім беруінің ерекшеліктері ..... 13
- Шаушекова Б.Қ., Ибраева Э.С.** Особенности STEM-образования в Казахстане
- Shaushekova B.K., Ibrayeva E.S.** Features of STEM-education in Kazakhstan
- Бутабаева Л.А., Карибаева Г.Е.** Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің дайындығын қалыптастыру ерекшеліктері. 17
- Бутабаева Л.А., Карибаева Г.Е.** Особенности формирования речевой готовности детей с нарушениями слуха
- Butabayeva L.A., Karibayeva G.Y.** Features of formation of speech readiness of children with hearing impairments.
- Шабанова Б.А.** Инклюзивті білім беру жағдайындағы аутистік спектр бұзылулары бар балалармен педагогикалық жұмыстың ерекшеліктері.. 21
- Шабанова Б.А.** Особенности педагогической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования
- Shabanova B.A.** Peculiarities of pedagogical work with children with disorders of the autistic spectrum in the conditions of inclusive education
- Асылбекова Л.У., Полякова Г.С.** Экспериментальное изучение информированности об инклюзивном образовании у учащихся в общеобразовательной школе..... 27
- Асылбекова Л.У., Полякова Г.С.** Жалпы білім беретін мектепте оқушылардың инклюзивті білім беру жөнінде ақпараттануын зерттеу

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН  
БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- Махметова А.А., Жалғасбаева Н.О.** Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі ересек жастағы балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу ерекшеліктері ..... 31
- Махметова А.А., Жалғасбаева Н.О.** Особенности нарушения письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
- Mahmetova A.A., Zhalgasbayeva N.O.** Features of the development and disorders of written speech in older preschool children with general speech under development.
- Макина Л.Х., Сагатова Д.С.** Есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас дағдыларының ерекшеліктері..... 34
- Макина Л.Х., Сагатова Д.С.** Особенности коммуникативных навыков дошкольников с нарушением слуха.
- Makina L.K., Sagatova D.S.** Features of communication skills of preschool children with hearing impairment.
- Бутабаева Л.А., Аязбекова А.С.** Есту қабілеті зақымдалған балаларды математиканы оқуға дайындығын дамытудың жолдары..... 38

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия  
«Специальная педагогика»,  
№ 1(64), 2021

Периодичность – 4 номера в год.  
Выходит с 2001 года.

Главный редактор  
д.психол.н., проф. Жиенбаева Н.Б.

Зам. главного редактора  
PhD., ст. преп. Махметова А.А.

Редакционная коллегия:  
к.п.н., проф. Омирбекова К.К.,  
д.п.н., проф. Мовкбаева З.А.,  
к.психол.н., ассоц. проф.

Аугаева А.Н.,  
к.п.н., доцент Абаева Г.А.,  
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,  
д.психол.н., ассоц. профессор

Л. У. Асылбекова,  
к.п.н., ст. преп.

Байтурсынова А.А.,  
к.психол.н., доцент Макина Л.Х.,  
к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,  
ст. преп. Жунисханова З.Ж.,  
д.п.н., доцент Ханания Ж.А.

директор специальной  
(коррекционной)  
школы-интернат №5 г. Алматы  
для детей с нарушением слуха

Серкебаева Р.Н.  
профессор Е.М. Кулеша (Варшава)  
профессор Л.Хоппе (Германия);  
д.п.н., профессор Ж.А. Пайлозян  
(Армения);

д.психол.н., ассоц. профессор  
А.В. Ипатов (Россия);

д.психол.н., ассоц. профессор  
Л.Ф. Крупельницкая (Украина);  
д.п.н., профессор Т.В. Лисовская  
(Минск);

м.п.н., ст. преп. Хаби А.А.  
(ответственный секретарь)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2021

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

Подписано в печать 31.03.2021.  
Формат 60x84 1/8. Объем 20 уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 45.

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

Издательство «Ұлағат» Казахского национального педагогического университета имени Абая

- Бутабаева Л.А., Аязбекова А.С. Пути развития готовности детей с нарушениями слуха к изучению математики  
Butabaeva L.A., Ayazbekova A.S. Ways to develop the readiness of children with hearing impairments to study mathematics. 43
- Шабанова Б.А. Готовность студентов педагогических специальностей к работе с детьми с рас в условиях инклюзивного образования..... 43
- Шабанова Б.А. Педагогикалық мамандықтар студенттерінің инклюзивті білім беру жағдайында асб бар балалармен жұмыс істеуге дайындығы.  
Shabanova B.A. Readiness of students of pedagogical specialties to work with children with asd in conditions of inclusive education. 43
- Түлемисова Н.К., Аскарова С.Т. Критериальное оценивание учащихся с нарушениями слухав условиях обновленного содержания образования..... 49
- Түлемисова Н.К., Аскарова С.Т. Жаңартылған білім беру мазмұны аясында есту қабілеті бұзылған оқушыларды критериялды бағалау  
Tulemisova N.K., Askarova S.T. Criteria for assessing children with hearing impairment in terms of updated learning content. 49
- Завалишина О.В., Садырбаева Р.Е. Жалпы сөйлеу дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың есту - сөйлеу жадының дамуындағы ерекшеліктер..... 53
- Завалишина О.В., Садырбаева Р.Е. Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.  
Zavalishina O.V., Sadyrbayeva R.E. Features of the development of auditory speech memory in older preschool children with general speech underdevelopment. 53
- Стыбай А.Н. Есту қабілеті бұзылған балалардың психикалық дамуына теориялық талдау..... 57
- Стыбай А.Н. Теоретический анализ психического развития детей с нарушением слуха  
Stybay A.N. The oretical analysis of the mental development of children with hearing impairment. 57
- Бутабаева Л.А., Аязбекова А.С. Есту қабілеті зақымдалған балаларды математиканы оқуға дайындығын дамыту мәселесіне байланысты теориялық талдау..... 61
- Бутабаева Л.А., Аязбекова А.С. Теоретический анализ, связанный с проблемой развития готовности детей с нарушениями слуха к изучению математики.  
Butabaeva L.A., Ayazbekova A.S. Theoretical analysis related to the problem of developing the readiness of children with hearing impairments to study mathematics. 61
- Аугаева А.Н., Болатбек Л.Қ. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жазбаша байланыстырып сөйлеу тілін дамыту (мазмұндама арқылы) мәселесіне байланысты теориялық талдау..... 66
- Аугаева А.Н., Болатбек Л.Қ. Теоретический анализ, развитие связной письменной речи у учащихся начальных классов с нарушениями слуха (на примере написания изложения).  
Aytaeva A.N., Bolatbek L.K. The oretical analysis related to the development of coherent written speech in primary children with hearing impairment (an example of writing statements). 66

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН  
БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ  
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СОСОБЫМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

- Завалишина О.В., Амангалиева А.Ш. Билингвалды білім беру жағдайында балаларды жазуға оқытудың ерекшеліктері..... 70
- Завалишина О.В., Амангалиева А.Ш. Особенности обучения детей письму в условиях билингвального образования.  
Zavalishina O.V., Amangaliyeva A.Sh. Peculiarities of teaching children to write in terms of bilingual education. 70
- Zholdybay Zh.A., Sadykova R.K. The importance of using multimedia technologies in teaching a foreign language..... 74
- Жолдыбай Ж.Ә., Садыкова Р.К. Шет тілін оқытуда мультимедиялық технологияларды қолданудың маңыздылығы.

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

**BULLETIN**  
Series of «Special Pedagogics»  
№1(64), 2021

Periodicity – 4 numbers in a year  
Publishing from 2001.

**Editor in chief**

doctor of Psychological sciences,  
professor **N.B. Zhienbaeva**

**Deputy editor**

PhD, senior lecturer **A.A. Maxmetova**

**The editorial board members:**

doctor of Psychological sciences,  
professor **Zh.Namazbayeva**,  
doctor of Psychological sciences,  
professor **A.K. Satova**  
candidate of Pedagogical sciences,  
professor **K.K. Omirbek**  
doctor of Pedagogical sciences,  
professor **Z.Movkebaeva**,  
candidate of Psychological sciences,  
associate professor **A.Autaeva**,  
candidate of Pedagogical sciences,  
associate professor **G.Abayeva**,  
candidate of Pedagogical sciences,  
associate professor **A.K. Rsaldinova**  
doctor of Psychological sciences,  
associate professor **L.U. Asylbekova**,  
candidate of pedagogical sciences, senior  
lecturer **A.A. Baitursynova**  
candidate of Pedagogical sciences,  
senior lecturer **Z.Bekbayeva**,  
senior lecturer **Z.Zhuniskhanova**,  
doctor of Psychological sciences,  
associate professor **J.A. Xananyan**  
Director of special school for children  
with a hearing disorder **R.Serkebayeva**,  
master of pedagogical sciences,  
Professor **E.Kulesha** (Warsawa),  
Professor **L.Hoppe** (Berlin),  
doctor of pedagogical sciences, professor  
**Zh.A. Pailozjn** (Armenia),  
doctor of Psychological sciences,  
associate professor **A.V. Ipatov** (Russia)  
doctor of Psychological sciences,  
associate professor **L.F. Krupelnickaya**  
(Ukraine)  
doctor of Pedagogical sciences  
associate professor  
**T.Lisovskaya** (Minsk)  
senior lecturer **A.A. Khabi**  
(responsible secretary)

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2021

The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK 8 May 2009.  
№10107-Z

Signed to print 31.03.2021.  
Format 60x84 1/8. Volume – 20 publ.  
literature. Edition 300 num. Order 45.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13  
KazNPU named after Abai

Publishing house «Ulagat» Kazakh National Pedagogical University named after Abai

- Жолдыбай Ж.А., Садыкова Р.К.** Важность использования мультимедийных технологий при обучении иностранному языку. 80
- Абдуллаева Н.Н.** Изучение состояния социальных навыков у детей с недостатками слуха в условиях инклюзивного обучения.....
- Абдуллаева Н.Н.** Инклюзивті оқыту жағдайында есту қабілеті бұзылған балалардың элеуметтік дағдыларының жай-күйін зерттеу  
**Abdullayeva N.N.** Studying the state of social skills in children with hearing impairment in inclusive education.
- Макина Л.Х., Егемберді Д.Ж.** Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамытудың теориялық негіздері ..... 84
- Макина Л.Х., Егемберді Д.Ж.** Теоретические основы развития творческих способностей детей с нарушениями интеллекта.
- Makina L.K., Yegemderdi D.Zh.** The oretical foundations for the development of creative fbilities of children with mental retardation .
- Макина Л.Х., Сағатова Д.С.** Есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың сюжеттік-рөлдік ойындар арқылы қарым-қатынас дағдыларын дамыту мәселесін теориялық талдау..... 88
- Макина Л.Х., Сағатова Д.С.** Теоретический анализ проблемы развития коммуникативных навыков у дошкольников с нарушением слуха через сюжетно-ролевые игры
- Makina L.K., Sagatova D.S.** The oretical analysis of the problem of developing communication skills in preschool children with hearing impairment through story-role-playing games.
- Түйебақова Н.А., Қараева Т.Н.** Мұғалімнің «кәсіби сарқылуының» психологиялық-педагогикалық мәселесі..... 93
- Түйебақова Н.А., Караева Т.Н.** Психолого-педагогическая проблема «профессионального выгорания» педагога .
- Tuyebakova N.A., Karayeva T.N.** Psychological and pedagogical problem of “professional burnout” of a teacher.
- Tashmuratova K.E., Sadykova R.K.** Ways of formation of students linguocultural competence through communicative technologies in teaching a foreign language..... 99
- Ташмұратова Қ.Е., Садыкова Р.К.** Шетел тілін оқытуда коммуникативтік технологиялар арқылы студенттердің лингвомәдени құзыреттілігін қалыптастыру жолдары.
- Ташмуратова К.Е., Садыкова Р.К.** Пути формирования лингвокультурной компетенции у студентов посредством коммуникативных технологий в обучении иностранному языку.
- Макина Л.К., Түрсұмұрат Ә.Н.** Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардағы сипаттамалық әңгімелеудің бұзылу механизмдері..... 105
- Макина Л.К., Түрсұмұрат Ә.Н.** Механизмы нарушения описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
- Makina L.K., Tursumurat A.N.** Mechanisms of violation of descriptive narrative in preschool children with general speech underdevelopment.
- Ахметова П.Т.** Зияты зақымдалған мектепке дейінгі ересек жастағы балаларда уақыттық ұғымдарын қалыптастырудың психологиялық ерекшеліктері..... 108
- Ахметова П.Т.** Психологические особенности формирования временных понятий у взрослых дошкольных детей с интеллектуальными нарушениями
- Akhmetov P.T.** Psychological features of the formation of temporary concepts in older preschool children with intellectual disabilities
- Бутабаева Л.А., Батырхан Г.А.** Жалпы білім беру мектеп жағдайында ерекше білімді қажет ететін балаларға сыныптастарының эмпатиясын қалыптастырудың психологиялық механизмдері мен заңдылықтары..... 113
- Бутабаева Л.А., Батырхан Г.А.** Психологические механизмы и закономерности формирования эмпатии сверстников к детям с ооп в условиях общеобразовательной школы .
- Butabayeva L.A., Batyrkhan G.A.** Influence of disorders of higher mental functions on the development of speech.
- Аугаева А.Н., Қарақойшыева А.А.** Нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалардың физикалық даму ерекшеліктері..... 117
- Аугаева А.Н., Каракойшыева А.А.** Особенности физического развития слабослышащих дошкольников.
- Autayeva A.N., Karakoishiyeva A.A.** Features of physical development of hard-of-hearing preschoolers

<b>Бутабаева Л.А., Батырхан Г.А.</b> Жалпы білім беру мектеп жағдайында ерекше білімді қажет ететін балаларға бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының жағдайын зерттеу жолдары.....	122
<b>Бутабаева Л.А., Батырхан Г.А.</b> Пути исследования состояния эмпатии у учащихся начальных классов с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной школы <b>Butabayeva L.A., Batyrkhan G.A.</b> Ways to study the state of empathy in primary school children with special educational needs in an inclusive school.	
<b>Шаймаханова М.К., Садыкова Р.К.</b> Ағылшын тілі сабағында триз технологиясы арқылы оқушылардың шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру.....	127
<b>Шаймаханова М.К., Садыкова Р.К.</b> Формирования творческих способностей учеников посредством триз на уроке английского языка. <b>Shaimahanova M.K., Sadykova R.K.</b> Formation of pupils' creative abilities by means of triz in the lesson of English.	
<b>Баймуратова А.Т.</b> Зарубежный опыт обеспечения преемственности дошкольного и начального образования в условиях инклюзии (теоретический обзор).....	132
<b>Баймуратова А.Т.</b> Инклюзия жағдайындағы мектепке дейінгі және бастауыш білім берудегі сабақтастықты қамтамасыз етудің шетелдік тәжірибесі (теориялық шолу). <b>Baimuratova A.T.</b> Foreign experience in ensuring continuity of preschool and elementary education in an inclusive environment (theoretical review).	
<b>Жиенбаева Н.Б., Онгарбаева Г.К.</b> Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыруда жобалық іс-шараларды қолданудың мүмкіндіктері.....	138
<b>Жиенбаева Н.Б., Онгарбаева Г.К.</b> Возможности использования проектных мероприятия в формировании диалогической речи у детей начальных классов с нарушениями слуха. <b>Zhienbaeva N.B., Ongarbaevka G.K.</b> The possibility of using project activities in the formation of dialogic speech in primary school children with hearing impairments.	
<b>Бутабаева Л.А., Карибаева Г.Е.</b> Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте оқуға сөйлеу тілінің дайындығын қалыптастырудың маңыздылығы.....	142
<b>Бутабаева Л.А., Карибаева Г.Е.</b> Значимость формирования речевой готовности к обучению в школе у детей с нарушениями слуха. <b>Butabayeva L.A., Karibayeva G.Y.</b> The importance of the formation of speech readiness to learn at school for children with hearing impairment.	
<b>Жиенбаева Н.Б., Онгарбаева Г.К.</b> Жобалық іс-шаралар барысында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында диалогтық сөйлеу тілді қалыптастырудың мүмкіндіктері.....	147
<b>Жиенбаева Н.Б., Онгарбаева Г.К.</b> Возможности формирования диалоговой речи у детей начальных классов с нарушениями слуха посредством проектных мероприятия. <b>Zhienbaeva N.B., Ongarbaevka G.K.</b> Possibilities of the formation of dialogue speech in primary school children with hearing impairments through project activities	
<b>Асылбекова Л.У., Канагатова К.К.</b> Көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларда үйлесімді сөйлеуді қалыптастыру мәселесін зерттеудің ғылыми-теориялық негіздері.....	151
<b>Асылбекова Л.У., Канагатова К.К.</b> Научно-теоретические основы изучения проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. <b>Asylbekova L.U., Kanagatova K.K.</b> Scientific and theoretical bases of studying the problem of formation of coherent speech in preschool children with visual impairments .	
<b>АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР</b> .....	155
<b>ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ</b> .....	158

### **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:

- Арнайы және инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері.
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды зерттеу.
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу.

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: психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева*

### **Уважаемые читатели!**

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» опубликованы на ученые статьи, посвященные актуальным проблемам специального инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В контексте модернизации обновления содержания образования свое отражение находят проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника рассматриваются такие важные направления, как:

- Актуальные вопросы специального инклюзивного образования.
- Изучение детей с особыми образовательными потребностями.
- Обучение и воспитание детей со особыми образовательными потребностями.

Ждем Ваших материалов, о чем мы надеемся, что все научные статьи, опубликованные в Вестнике, внесут определенный вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

*С уважением, главный редактор: д.психол.н., проф. Жиенбаева Н.Б.*

# АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 323.28  
МРНТИ 11.25.41

С.К. Кривицкая<sup>1</sup>, А.Ж. Етекбаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>«Ақ ниет» мектеп-интернатының директоры, Өскемен қ., Қазақстан

<sup>2</sup>«Ақ ниет» мектеп-интернатының бастауыш сынып мұғалімі, Өскемен қ., Қазақстан

## ЕРЕКШЕ БІЛІМ АЛУҒА ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫ ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА БАҒАЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Мектеп-интернат ұжымының ұйымдастырған жайлы жағдайлары тәрбиеленушілердің табысты әлеуметтенуіне оң ықпал етеді. Білім беру үдерісінде бастауыш сынып мұғалімдері жаңартылған білім беру мазмұны аясында тиімді оқыту жүйесі маңызды болып табылады. Бастауыш мектепте бір сыныпта әр түрлі бұзылыстары бар интелектісі сақталған балалар мемлекеттік стандарт негізінде сабақтар жүргізіледі, өйткені бұл 5-сыныпта жалпы білім беретін мектепке сәтті ауысуға бейімделу үшін аса маңызды. Жаңартылған білім беру мазмұны шеңберіндегі бағалау туралы айта отырып, бағалау тек критерийлер бола алады, ол, әрине, ОЕТҚ бар балалардың мүмкіндігіне бейімделуі керек, бұл сапаны жақсарту үшін оқытудың тиімді әдістерін таңдау білім беру процесі үшін өте маңызды.

**Кілт сөздер:** жаңартылған бағдарлама, бағалау критерийлер, ерекше білім беру қажет ететін балалар, инклюзивтік, бағалау әдіс-тәсілдері.

Кривицкая С.К.<sup>1</sup>, Етекбаева А.Ж.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Директор школы-интерната «Ақ ниет», г. Усть-Каменогорск, Казахстан

<sup>2</sup>Учитель начальных классов школы-интерната «Ақ ниет», г. Усть-Каменогорск, Казахстан.

## ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

Созданные коллективом школы-интерната условия, способствуют в целом, включению в инклюзию и успешной социализации наших воспитанников. В образовательном процессе важным для наших учителей начальной школы является наличие эффективной системы обучения в условиях обновленного содержания. Для успешной адаптации к переходу с 5 класса в общеобразовательную школу, в начальной школе реализуется Госстандарт, так как в одном классе обучаются дети с разными нарушениями - интеллектуальная норма общий признак комплектования класса. Педагогами школы-интерната «Ақ ниет» внедрен компетентностный подход, который тесно связан с рядом проблем, одна из которых подготовить младшего школьника с особыми ОП, способного самостоятельно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности. Говоря об оценивании в рамках обновленного содержания, оценка может быть только критериальной, которая, безусловно, должна быть адаптирована к возможностям детей с ООП, что очень важно для выбора эффективных методов обучения с целью повышения качества образовательного процесса.



**Ключевые слова:** обновленная программа, критерии оценивания, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивные, методы и приемы оценивания.

*S.K. Krivitskaya<sup>1</sup>, A.Zh. Etekbayeva<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Headmaster of the school Ak niet, Ust-Kamenagorsk, Kazakhstan*

<sup>2</sup>*Primary school teacher of Ak niet school, Ust-Kamenagorsk, Kazakhstan*

## FEATURES OF EVALUATING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE UPDATED CONTENT OF EDUCATION

### *Abstract*

Let's focus on the features of assessing children with special needs in the system of updated education. Currently, an updated education system has been introduced in the education system. We, the teachers of the Ak Niet school, must build this system in accordance with our students. Because our institution trains students who need a special education. Thanks to this updated education system, students' knowledge is fully evaluated. In general, this education system is well developed.

This article explains how to work with students who require special education, how to organize an updated assessment with them and what system to use it with, how to engage special children in education, tips related to their health. The features, difficulties in working with special children and the methods used by teachers are also considered.

**Keywords:** updated program, assessment criteria, children with special educational needs, inclusive, assessment methods and techniques.

«Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды бағалаудың ерекшеліктері жаңартылған білім беру мазмұны аясында». Тірек-қимыл аппараты, көру, есту, сөйлеу қабілеті зақымданған, интелектісі сақталған балаларға арналған облыстық «Ақ ниет» мектеп-интернаты 2016 жылдың желтоқсанында ашылды және арнайы білім беру ұйымы бола отырып, аралас үлгіде жұмыс істейді, республика бойынша осы типтегі жалғыз мекеме болып табылады. (2020-2021 оқу жылында - 76 тәрбиеленуші, жобалық қуаттылығы – 100 орындық тәрбиеленушіге арналған).

– 1-4 сыныптарға арналған бастауыш білім беру «Ақ ниет» мектеп-интернатының базасында ұйымдастырылған;

– 5 сыныптан бастап, интернатқа жақын қашықтықта орналасқан №15 негізгі орта мектебінде «Ақ ниетте» тұратын тәрбиеленушілер негізгі және орта білімді ИНКЛЮЗИВТІ сыныпта алады;

Тәрбиеленушілердің үшінші санаты – 9-сыныпты бітірген және Өскемен қаласының колледждерінде техникалық және кәсіптік білім алатын студенттер. 2020-2021 оқу жылында 10 тәрбиеленуші Өскемендегі 4 колледждің студенттері атанды.

Сонымен қатар ұжым тәрбиеленушілердің жалпы және кәсіптік білім алуына да жағдай жасау бойынша іс-шараларды жүзеге асырады.

«Ақ ниет» мектеп-интернатында тұрып жатқанда тәрбиеленушілерге психологиялық-педагогикалық, коррекциялық-сауықтыруға арнайы педагогтар құрамы (дефектолог, логопед, психолог, сурдопедагог) және медициналық қызметкерлер (емдік дене шынықтыру нұсқаушысы, массажист, физиотерапия маманы, штаттағы невропатолог, офтальмолог дәрігерлері) жұмыс жүргізеді.

9-10 сынып оқушылары үшін мектеп-интернат базасында колледждермен келісім бойынша «Іс жүргізу және мұрағаттану», «Аударма ісі», «Есептеу техникасы», «Есеп және аудит» мамандықтары бойынша БЕЙІНДІ ДАЙЫНДЫҚ ЖӘНЕ КУРС-тық дайындық ұйымдастырылған.

- Қосымша білім беру. Оқушылар оқу жылында «Ақ ниет» мектеп-интернатында тұрады және бұл бағытта біз ақпараттық технологияларға, жүйелік, инженерлік, сындарлы ойлауды дамытуға басымдық бердік, осыған орай «робототехника» сыныбы ашылды, үлкен интеллектуалды ойындар жиынтығы бар Intellectum кабинеті, Akniet құзыреттілік орталығындағы - Абилимпикс келесі бағыттар бойынша: ерте жастан кәсіптік бағдар беру бойынша және Абилимпикс қозғалысының кәсіби жарыстарына қатысу үшін: инженерлік дизайн, тұрмыстық техникаларды жөндеу (қолданылған киім, тұрмыстық техника, зергерлік бұйымдар, жиһаз), киімді қайта көркемдеп өңдеу дизайны, бисермен кесте тігу, тырнақ әрлеу, заманауи фотосуреттер, кәдесыйлар жасау бағыттары бойынша

қызығушылықтары мен икем дағдыларына қарай сабақтар жүргізіледі. Сабақтарды өткізуге студент-еріктілер мен колледж оқытушылары жұмылдырылған.

Алғашқы үш жыл ішіндегі тәрбиеленушілердің қол жеткізген жетістіктеріне қарап қуанамыз. 2017 жылы Абилимпикс қозғалысы кәсіптік шеберлігінің Халықаралық чемпионатында 3 орын алды (Лахно В., Табиев Е.)

2018 жылы «Мультимедиялық журналистика» номинациясы облыстық чемпионатта 2 орын;

2018 жылы Республикалық «Жұлдызда» «Аспаппен орындау» (домбыра) номинациясы бойынша Газраилова Меруерт 2 орын;

2018 жылы Астана қаласында Халықаралық фестиваль «Я МОГУ!» «Вокал» номинациясы бойынша Туспекова Алуа 2 орын;

2018 жылы Бекенов Жасұлан мен Ермек Мұхамедрахым IT-форумында «Digital East Challenge» - Болашақ міне бүгін» StartUp оқушылары жобасында сертификатпен мектеп-интернат маңына «Ақылды жылыжай» жобасын орнатуға 3 миллион алды;

2019 жылы Табиев Ерзат «Информациялық технологиялар» I аймақтық чемпионатта «Abilimpics Shyqys-2019» worldskills Shyqys-2019 шеңберінде Гран-Примен «КазЦинк» АО қоғамының 70000тенгелік сертификатын алды;

2019 жылы – Синицына Снежана мен Смирнова Милена «Құстарға асхана» атты робо-жобасы бойынша Астана қаласында «Kaz roboProject-2019» Республикалық жарыста 3 орын алды;

2019 жылы Нұр-Сұлтан қаласында өткен II Халықтық чемпионатта (жастар мен мүгедектер) «Бисермен өңдеу» сайысында 1 орын алды.

Осылайша, мектеп-интернат ұжымының ұйымдастырған жайлы жағдайлары тәрбиеленушілердің табысты әлеуметтенуіне оң ықпал етеді.

«Ақ ниет» мектеп-интернатында бастауыш сынып мұғалімдері Қазақстан Респубикасының заңдылықтары мен әр жылы жасалатын «Әдістемелік нұсқау хатқа» сәйкес жұмыстарын жоспарлайды.

Әр бастауыш сынып мұғалімі вариативті пәндер бойынша балалардың ерекшелігін ескере отырып бағдарлама құрастырады. Ол бағдарлама негізгі сабақтардан білімдерін толықтырып, орынбасушылық қызметін атқарады. Оны облыстық білім беру басқармасының сарапшылары тексеріп, бектеді.

Жаңартылған білім беру бойынша критериялды бағалау қалыптастырушы және жиынтық бағалаулардан тұрады. Жиынтық бағалауға келетін болсақ, оларға әртүрлі рубрикалар беріледі, және әр тапсырманың дискрипторы болады. Сабақ барысында қалыптастырушы бағалаудың формальді және формальді емес түрін қолдану қажет. Биылғы жылы барлық Қазақстан мектептерінде кіргізілген 10 баллдық жүйеге бізде көшіп отырмыз. Күнделікті сабақтарда оқушыларды 10 баллдық жүйемен бағалап күнделік.кз-ке қойып отырамыз. БЖБ мен ТЖБ баллдары да күнделік.кз қойылып оқушының тоқсандық бағасы шығарылады.

Арнайы сала мамандарының нұсқаулықтары ескере отырып бастауыш сынып мұғалімдері жеке – түзете - дамытушылық бағдарламалар құрастырып, сабақ барысында жекелей келісті қамтамасыз етеді.

Оқушылардың денсаулық және жеке таным ерекшеліктеріне байланысты командалық жұмыс жүргізіліп, педагогтер ұжымы тығыз қарым-қатынас жасайды. Бастауыш сынып мұғалімдері сабақ барысында оқушыларды жалықтырмау және денсаулықтарын сақтау мақсатында ір түрлі тапсырмаларды түрлендіріп ұсынады, сергітүсәттерін (қимыл-қозғалысқа, көру қабілетін нығайтуға, артикуляциялық аппаратты белсендіруге арналған жаттығуларды) дәстүрлі түрде өткізіп отырады.

Бағдарламаны игеру барысында әр түрлі тапсырмаларды (жаттығуларды, дидактикалық материалды, ТБЖ мен БЖБ-ны) ерекше білім алуға қажеттіліктері бар балалардың ерекшелігіне сай бейімдеп алады. Көлемді тапсырмаларды қысқартады, жазба тапсырмаларының көлемін азайтады. Тапсырмадағы шрифті өзгертеді, аудио жазба, бейне жазбалар ұсынады.



Ал, тірек қиымыл-қозғалысы бұзылған балаларға семантикалық карта толтыруға сәйкестендіру сияқты тапсырмалар ұсыналы. Жазба жұмыстарын бағалау кезінде сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың жазба жұмыстарындағы қателіктеріне аса мән беру керек. Әріптердің орнын ауыстыру, әріп қосу, қосымшаны жалғаудағы қателіктерді оқушының ерекшелігіне сай ескеру керек.

Білім беру үдерісінде бастауыш сынып мұғалімдері жаңартылған білім беру мазмұны аясында тиімді оқыту жүйесі маңызды болып табылады.

Оқушылар «Ақ ниет» мектеп-интернаты қабырғасына алғаш келгенде әр түрлі дәрежедегі дайындықпен келеді, олардың бұзылыстары да әр түрлі, әлеуметтік жағдайлары да сан-алуан, жеке және психофизиологиялық жағынана да әр түрлілік болады, бастауыш сынып мұғалімдері қажетті көмек қолын созып әр баланың мүмкіндігін ашу үшін көптеген қиындықтарды жеңе отырып әр түрлі әдіс-тәсілдерге сүйенеді. Олар:

- әр оқушының таным-өрісінің ерекшелігіне сай психологиялық-педагогикалық жетелеу үшін жеке түзете-дамытушылық бағдарламаны арнайы сала мамандарымен бірлесе отырып құрастырады.

- бірқатар проблемалармен тығыз байланысты құзыреттілікке негізделген әдісті енгізу, оның бірі - білім беру саласында ғана емес, сонымен қатар басқа қызмет салаларында дербес әрекет ете алатын, арнайы ОЕҚ бар кіші сынып оқушынысын дайындау.

- пәндер бойынша білім, білік және дағдыларды игеруді қамтамасыз ететін білім беру процесінің құрамдас бөліктерінің бірі болып табылатын оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау кезінде критериалды бағалауды пайдалану;

- жаңартылған білім беру мазмұны шеңберіндегі бағалау туралы айта отырып, бағалау тек критерийлер бола алады, ол, әрине, ОЕТҚ бар балалардың мүмкіндігіне бейімделуі керек, бұл сапаны жақсарту үшін оқытудың тиімді әдістерін таңдау білім беру процесі үшін өте маңызды.



Қорыта келгенде оқушылардың жұмыстарын бағалау үшін:

1) олардың ерекшеліктерін ескере отырып, өзін-өзі бағалау, топтық, жұптық бағалау түрлерін ұсынуға болады;

2) сыныпта өздеріне қажетті атмосфераның болуы (көрнекіліктер, аудио, видео жазбалар, сызбалар);

3) тапсырмалардың балалардың ерекшеліктеріне сай әзірленуі;

4) тапсырмалардың орындалу қадамдары;

5) берілген мәтіндерді оқушы ерекшеліктеріне сай өзгерту (шрифт, қысқарту);

6) оқушыға әрқашан қолдау көрсету;

7) тапсырманы орындауға уақыт беру;

8) зейіні шашыраңқы болса, демалуға уақыт беру.

Бағалау.

- Оқушыны бағалауда әртүрлі әдіс-тәсілдерді кері байланыста қолдану.

- Әр оқушының ерекшелігін ескере отырып бағалау.

- Қате жіберген тапсырманы қайта орындауға мүмкіндік беру.

- Оқушыны бағалау кезінде ынталандыру, «Сенің қолыңнан келеді. Саған сенемін!» - сөздерін жиі айту.

- Сабақта қорытынды бағалау кезінде «Бүгін, осы тапсырманы жақсы орындадың. Осы жерің ұнады» - деп, айтсақ оқушы өте жақсы жетістікке жетуге талпынып отырады.

- Сабақта оқушы емес оның жұмысы бағаланады, ал жұмыстың біз жақсы жақтарын көруіміз керек.

- Тапсырмаларды сұрыптап, қысқартып оқушының ерекшеліктерін ескере отырып дайындап, жекелей жұмыстар, түзету жұмыстарын жүргізу арқылы біз оқушылардың білім-білік дағдыларын қалыптастыра аламыз және бастауыш сыныпты бітіріп біздің оқушыларымыз жалпы оқу мектептеріндегі инклюзивтік сыныптарға барып оқыған кезде көп кедергілерге кездеспейтін болады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрлігі Ыбырай Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. – Нұр-Сұлтан, 2019 ж.

2. Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования: Учебное пособие. – Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.

3. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К., Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Методические рекомендации. – Алматы, 2019 г. – 96 с.

Б.Қ. Шаушекова<sup>1</sup>, Э.С. Ибраева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доцент, педагогика ғылымдарның кандидаты  
[shaushekova@mail.ru](mailto:shaushekova@mail.ru)<sup>1</sup>

<sup>2</sup>8D01300301 «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының  
2 курс PhD-студенті, [elyana\\_8989@mail.ru](mailto:elyana_8989@mail.ru)<sup>2</sup>

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Университетская көшесі 29,  
Қарағанды қ., Қазақстан

## ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ STEM БІЛІМ БЕРУІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Мақалада жаңартылған білім беру мазмұны аясында Қазақстандағы STEM тәсілінің дамуы қарастырылады. STEM білім беруді дамыту қажеттілігін бейнелейтін нормативтік құжаттарды талдай отырып, авторлар жаңа талаптарға сай білім беру ортасын құрудың маңыздылығын атап көрсетеді. Сондай-ақ, мақалада жаратылыстану-математикалық пәндер циклі және мектеп оқушыларының кәсіпкерлік дағдыларын дамыту бағдарламалары қарастырылған. Зерттеулерге сәйкес авторлар Қазақстанда жалпы білім беру жүйесіне кәсіпкерлік пәндерді мектеп деңгейінде де, жоғары оқу орындары деңгейінде де енгізуді ұсынды. Соңында авторлар STEM және кәсіпкерлік білім беруді дамыту бойынша нұсқаулықтар ұсынды.

**Кілт сөздер:** STEM білім беруді дамыту, білім берудің жаңартылған мазмұны, білім беру ортасының жаңа талаптары, жаратылыстану-математикалық цикл пәндері, кәсіпкерлік білім, Қазақстандағы білім беруді дамыту.

*B.K. Shaushekova<sup>1</sup>, E.S. Ibrayeva<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Associated Professor, candidate of pedagogical sciences, [shaushekova@mail.ru](mailto:shaushekova@mail.ru)

<sup>2</sup>PhD-student, Buketov Karaganda University, [elyana\\_8989@mail.ru](mailto:elyana_8989@mail.ru)  
Buketov Karaganda University, Universitetskaya str 29, Karaganda, Kazakhstan

## FEATURES OF STEM-EDUCATION IN KAZAKHSTAN

### Abstract

The article examines the development of the STEM approach in Kazakhstan within the framework of the updated content of education. The authors, analyzing regulatory documents reflecting the need for the development of STEM education, emphasize the importance of creating an educational environment that meets the new requirements. The article also provides an overview of the cycle of natural and mathematical disciplines and programs for the development of entrepreneurial skills of schoolchildren. According to the studies, the authors proposed the introduction of entrepreneurial disciplines into the general education system in Kazakhstan, both at the school level and at the level of higher educational institutions. In the end, the authors provided guidelines for the development of STEM and entrepreneurship education.

**Keywords:** development of STEM education, updated content of education, new requirements of the educational environment, subjects of the natural and mathematical cycle, entrepreneurial education, development of education in Kazakhstan.

*Шаушекова Б.Қ.<sup>1</sup>, Ибраева Э.С.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>доцент, кандидат педагогических наук, [shaushekova@mail.ru](mailto:shaushekova@mail.ru)<sup>1</sup>

<sup>2</sup>PhD-студент [elyana\\_8989@mail.ru](mailto:elyana_8989@mail.ru)<sup>2</sup>

Қарағанды университетінің Е.А. Букетов атындағы университеті, ул. Университетская 29,  
г. Қарағанды, Қазақстан

## ОСОБЕННОСТИ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

### Аннотация

В статье рассматривается развитие STEM-подхода в Казахстане в рамках обновленного содержания образования. Авторы, анализируя нормативные документы, отражающие необходимость развития STEM-образования, подчеркивают важность создания соответствующей новым требованиям образовательной среды. Также в статье делается обзор цикла естественно-математических дисциплин и программ по развитию предпринимательских навыков школьников. Согласно

исследованиям, авторами было предложено внедрение предпринимательских дисциплин в общеобразовательную систему в Казахстане, как на уровне школы, так и на уровне высших учебных заведений. В конце авторы дали методические рекомендации для развития STEM и предпринимательского образования.

**Ключевые слова:** развитие STEM-образования, обновленное содержание образования, новые требования образовательной среды, предметы естественно-математического цикла, предпринимательское образование, развитие образования в Казахстане.

Жақын арада әлемде және, әрине, Қазақстанда да IT-мамандар, бағдарламашылар, инженерлер, жоғары технологиялық өндірістердің мамандары күрт жетіспейтін болады. STEM білім беруі - жоғары технологиялар саласында қызметкерлерді оқытудың негізі. Сондықтан Австралия, Қытай, Ұлыбритания, Израиль, Корея, Сингапур, АҚШ сияқты көптеген елдер STEM білім беру саласында мемлекеттік бағдарламаларды жүзеге асырып жатыр. Атап айтқанда, ғалымдардың зерттеулері [1, 56 б.] осы мәселені зерттей отырып, бірқатар маңызды мәселелер мен қайшылықтарды анықтады:

- қолданыстағы, дәстүрлі, білімді, білім беру жүйесі ХХІ ғасырдағы жұмыс күшін тәрбиелеу мен оқытудың талаптары мен сұраныстарына толық сәйкес келмейді, яғни жас ұрпақты ғылымға, технологияға оқытудың қалыптасқан жүйесінің белгілі бір мәселелері бар: инженерлік және математикалық;

- STEM пәндерін оқытуда және осы түрдегі мамандықты таңдауда мотивацияның төмендеуін көрсетеді; физика-математика пәндері бойынша оқу үлгерімінің төмен деңгейі, сондай-ақ STEM пәндерін білуді және қолдануды қажет ететін нақты мәселелерді шешу қабілетінің жоқтығы байқалады.

Бұл кемшіліктер білікті STEM жұмысшылары санының азаюына әкелді. Мемлекеттік және саяси қайраткерлер, бизнес өкілдері STEM жұмысшыларының жетіспеушілігі ұлттық бәсекеге қабілеттілікке болашақта қауіп төндіреді деп санайды. Брэд Смит, вице-президент Microsoft корпорациясы: «білікті мамандардың жетіспеушілігі жоғары деңгейге жетті, біз жоғары технологиялық компаниялар үшін данышпандардың дағдарысы туралы айтуға болады» [2, 123 б.]. Джорджтаун университеті зерттеушілерінің 2014 жылғы зерттеуіне сәйкес, 2018 жылға дейін талап етілетін STEM білім беру қызметкерлерінің саны 8,65 млн. Атап айтқанда, өндіріс саласы қажетті біліктілікке ие қызметкерлердің жетіспейтіндігіне - 600 мыңға жуық адамға тап болады.

Бұл мәселелерді шешу қажеттілігі дәстүрлі білім беру жүйесін реформалауды, атап айтқанда, АҚШ-та, сондай-ақ әлемнің басқа елдерінде байқалатын STEM білім беруді дамыту бағытын өзектендіреді. Қазіргі уақытта Қазақстанда орта білім беру жүйесінде STEM тәсілінің белсенді дамуы байқалады. 2016-2019 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының білім және ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасы аясында жаңартылған білім беру мазмұны бойынша оқу жоспарлары мен бағдарламаларын енгізу бұған мысал бола алады [3, 39 б.]. Бұл бағдарламаны іске асыру STEM оқыту жағдайында оқу жоспарларын дайындауды көздейді. Оқу бағдарламасында жаңа технологияларды, ғылыми жаңалықтарды және математикалық модельдеуді дамытуға бағытталған элементтер болады. Қазіргі уақытта мектептерде «Жаратылыстану», «Математика және информатика», «Көркем еңбек» сияқты пәндер жұмыс істейді. Жоғары сынып оқушылары үшін «Графика және дизайн», «Кәсіпкерлік және бизнес негіздері» сияқты білім беру салалары, сонымен қатар балалар робото-техника, бағдарламалау, инженерлік ғылымдар және т.б. негіздерін оқытын элективті курстар енгізілді [4, 89 б.].

Қазіргі уақытта робототехниканың дамуы Қазақстанның білім беру ортасында шешуші орын алады. 2014 жылдан бері өткізіліп келе жатқан жалпы білім беретін мектептер мен Назарбаев Зияткерлік мектептерінің оқушылары арасындағы жыл сайынғы робототехника бойынша республикалық олимпиадаларға қазақстандық жастардың белсенді қатысуы, сондай-ақ Дүниежүзілік робототехника олимпиадасына (WRO) қатысуымен расталады. 2015 жылдан бастап Халықаралық RoboLand фестивалі Қарағандыда өткізіліп келеді. Жыл сайын қатысушы командалар саны артып келеді, бұл қазақстандық мектеп оқушыларының осы салаға деген қызығушылығының артқандығын тағы бір рет растайды. Жаңартылған білім беру мазмұнына көшу шеңберінде оқушылардың бойында әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларды қалыптастыру, сыни және шығармашылық ойлауды дамыту жоспарланған. Бұл жағдайда STEM білімінің негізінде жатқан пәнаралық және жобалық әдіс студенттердің таным мен дамудың белсенді процесіне деген ынтасын арттырады, сонымен қатар алған білімдері мен дағдыларын практикада қолдана білуге үйретеді. Сондай-ақ балаларды сабақтан тыс

уақытта қосымша білім алуға және жұмысқа орналастыруға жағдай жасалады. Қазіргі кезде мектептен тыс ұйымдар мен үйірмелерге тартылған балалардың пайызы 60,8% құрайды. Сонымен қатар, жаңа талаптарға сай білім беру ортасын құру жүзеге асырылатын болады. 2016 жылы STEM бағдарламаларын ойдағыдай жүзеге асыру үшін жабдықтармен жабдықталған сыныптары бар мектептер саны 70% құрады. Осыған байланысты, ашық ішкі кеңістікті трансформациялау, жылжымалы бөлімдерді немесе жылжымалы жабдықты пайдалану арқылы білім беру аймақтарын аймақтарға бөлу, мектептерді АКТ-мен, Интернетке қол жетімділікпен қамтамасыз ету жоспарлануда. Бұл мектеп ғимаратында ұзақ уақыт оқитын мектеп оқушылары үшін психологиялық әртүрлілікті тудырады. Жаратылыстану-математикалық (ОӘК) циклінің пәндерін ағылшын тілінде оқуға ерекше назар аударылады. Білім және ғылым саласындағы іске асырылған іс-шараларды талдау нәтижелері бойынша ОӘК пәндерін ағылшын тілінде оқытатын мұғалімдердің үлесі төмен. Осыған байланысты 2017 жылдан бастап барлық мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту ұйымдарында қазақ, орыс және ағылшын тілдерін оқытумен көптілді білім беру бағдарламасының элементтері біртіндеп енгізілуде. 2019 жылы орта мектепте жаратылыстану-математикалық бағыттағы пәндер ағылшын тілінде оқытылатын болады. Шетелдік оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендер ағылшын тілінде төрт пән бойынша (информатика, физика, химия және биология) орта мектепке бейімделетін болады. Бұл тәсіл түпнұсқа дереккөз тілінде жаңа білім алуға және әлемдік ғылыми қоғамдастыққа енгуге ықпал етеді. Жалпы, Қазақстанда STEAM білімін енгізу қажеттілігі жоғарыда аталған елдерден кем емес өзекті екендігін атап өтуге болады. Үнемі шешуді қажет ететін мәселелерге қарамастан, Қазақстан STEM дамуына алғашқы сенімді қадамдар жасауда. Еліміздегі STEM тұжырымдамасы балалардың заманауи технологиялық дамыған әлемде бәсекеге қабілетті болуына, студенттердің жаратылыстану ғылымдары мен техникалық пәндерге қызығушылығын дамытуға жағдай жасауға, сондай-ақ ғылыми-техникалық білім дағдыларын алуға және оларды өмірде қолдануға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, Қазақстанда кәсіпкерлікті дамытудың да мемлекеттік бағдарламалары бар. Мысалы, Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә. Назарбаев жолдауларының мақсаттарына жетуге бағытталған «Бизнестің жол картасы – 2020» [5, 245 б.]. Назарбаев Қазақстан халқына «Стратегия Қазақстан - 2030» және «Қазақстандық жол – 2050: бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ». Бағдарлама аймақтық кәсіпкерліктің тұрақты өсуін және тұрақты жұмыс орындарын құруды қамтамасыз етуге бағытталған. Қазақстандағы кәсіпкерлікті дамытудың тағы бір бағдарламасының мысалы ретінде «Нәтижелі жұмыспен қамтуды және жаппай кәсіпкерлікті дамытудың 2017-2021 жылдарға арналған бағдарламасы» табылады. Оның мақсаты - азаматтарды кәсіпкерлік қызметке тарту.

Бағдарлама үш бағытта жүзеге асырылады:

- а) Бағдарлама қатысушыларына техникалық және кәсіптік білім беру және қысқа мерзімді кәсіптік білім беру;
- б) жаппай кәсіпкерлікті дамыту;
- в) жұмыспен қамтуға және еңбек ұтқырлығына ықпал ету арқылы еңбек нарығын дамыту.

Бағдарламаның бірінші бағыты әр түрлі санаттағы азаматтарды жаппай оқытуды көздейді. Олардың қатарына орта мектеп бітірушілер, жұмыссыздар, жастар, өзін-өзі жұмыспен қамтыған және жұмыстан босатылған жұмысшылар жатады. Бұл бағыт кәсіптік-техникалық білімі бар кадрларды даярлауды және қысқа мерзімді кәсіптік оқуды қамтиды. Бағдарламаның екінші бағыты Бағдарламаға қатысушыларды кәсіпкерлік дағдыларға үйретуді көздейді. Бағдарлама қатысушылары жұмыспен қамту орталықтарында қарамастан тіркеу, жұмыссыз болуы мүмкін, және өзін-өзі жұмыспен бар ауылдық елді мекендер мен облыс орталықтарында кәсіпкерлік әлеуеті мен өмір сүру. Бағдарламаның үшінші бағыты азаматтардың жекелеген санаттарын жұмыспен қамту, еңбек ресурстарының ұтқырлығын арттыру және еңбек нарығының инфрақұрылымын дамыту бойынша мақсатты қолдауды күшейтуді көздейді. 2017 жылдан бастап «Атамекен» АЭС-і «BASTAU BUSINESS» жобасы аясында бизнес-тренерлерді дайындайды. Тренерлер өз кезегінде Қазақстан азаматтарына экономикалық сауаттылыққа үйретеді. Жоба ҚазМЗУ Экономика және бизнес институтының негізінде құрылды. Жоба аясында кәсіпкерлік және бизнес негіздері, инновациялар мен жобаларды басқару, көпшілік алдында сөз сөйлеу, т.б. «BASTAU BUSINESS»-тің мақсаты - ауыл тұрғындарын кәсіпкерлік қызметке тарту арқылы олардың экономикалық белсенділігін арттыру [6, 128 б.].

ЭЫДҰ елдеріндегі кәсіпкерлік және STEAM білім беруді дамытудың халықаралық тәжірибесін зерттеу және талдау барысында [7, 67 б.] Қазақстанның ауыл мектептерінде озық халықаралық тәжірибені енгізу бойынша ұсыныстар дайындалды. Ұсыныстар келесі проблемалық мәселелерді шешеді:



1. STEM/STEAM ескере отырып мектеп бағдарламаларын (бағдарламаларын) жетілдіру (жоғарыда айтылған технологияларды білім беру үдерісіне енгізу үшін мектептердің стратегиялық жоспарларын / стратегияларын құру, оқу пәндерін интеграциялау, кәсіпкерлікті дамытуға арналған пәндерді енгізу, қаржылық сауаттылық, ғылым негіздері);

2. Қазақ университеттерінде мектептер мен жоғары оқу орындарының (ашылу STEM / БУ орталықтары білім беру сабақтастығын дамыту, жоғары оқу орындарының мектептерді тағайындау, мысалы, Брунелль университетінің Лондон ( Брунелль университеті, Ұлыбритания);

3. Бастауыш сыныптардан бастап STEM / STEAM (инженерлік, робототехника, жаратылыстану, өнер және тілдер үйірмелерін, жазғы мектептерді, практикумдарды, факультативтерді, тақырыптық күндерді ұйымдастыру) бағытында мектептерде қосымша білім беруді дамыту;

4. Математика, инженерлік ғылымдар және технологиялар саласындағы мұғалімдердің біліктілігін арттыру және қайта даярлау (конференциялар өткізу, интернет-портал құру, мұғалімдердің ұтқырлығын дамыту);

5. Мектептердің материалдық-техникалық базасын жаңарту (жабдықтарды жаңарту, оқытуға арналған онлайн платформаларды пайдалану, мектептер қызметінде жоғары оқу орындарының ресурстарын пайдалану);

6. Білім беруде STEM/STEAM технологияларын енгізу үшін базалық мектептер ретінде ресурстық мектептер деп аталатын /негізгі/ «магниттік мектептер», әсіресе ауылдық жерлерде қалыптастыру. Қазіргі уақытта Қазақстанда ауыл мектептерінде мұғалімдер жетіспейді, әсіресе ағылшын тілі, физика мұғалімдері; жабдықтың жетіспеушілігі, әлсіз интернет, робототехника мен инженерлік сабақтардың болмауы;

7. Мектептердің жоғары оқу орындарымен және іскери серіктестермен ынтымақтастығын дамыту және үнемі қолдау, ғылыми орта мектеп пен жергілікті қоғамдастық-бизнесті біріктіру.

Осылайша, біздің ел дамыған елдермен бір бағытта жүреді. STEM білімі - оқу мен мансап арасындағы көпір. Оның тұжырымдамасы балаларды технологиялық дамыған әлемге дайындайды. Болашақтың кәсіпқойлары ғылым, техника, технология және математика бойынша әр түрлі білім беру салаларынан жан-жақты дайындық пен білімді қажет етеді.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Чемяков В.Н., Крылов Д.А. STEM - Инженерлік білімге жаңа тәсіл ретінде // Марийский мемлекеттік университет Жаршысы. 2015. №5 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-novyy-podhod-k-inzhenernomu-obrazovaniyu>.

2. Microsoft: Shortage of tech workers in the US becoming «genuine crisis». [Электронный ресурс] // The Hill. 2012. URL: <http://thehill.com/blogs/hillicon-valley/technology/258985-microsoft-lack-of-tech-workers-approaching-genuine-crisis> свободный(датаобращения: 14.09.2015).

3. 2016-2019 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының білімі мен ғылымын дамытудың мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы. – 10-45 б. // [электронный ресурс] / Режимдоступа: <http://ksu.edu.kz>

4. Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық академиясы. – Астана, 2017. – С.190-191. // [электронный ресурс] / Режим доступа: <https://nao.kz/>

5. «Бизнес жол картасы-2020». // [электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.damu.kz/programmi/dorozhnaya-karta-biznesa-2020/>

6. «Атамекен» Қазақстан Республикасының кәсіпкерлер палатасы. // [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://atameken.kz/ru/projects/25800>

7. ЭЫДҰ елдерінде және әлемде кәсіпкерлік және STEAM білімін дамытудың халықаралық тәжірибесі: Аналитикалық есеп // Авт-құрастырушылар: Газдиева Б.А., Ахметжанова А.А., Сағындықова Ж.О., Тавлуй М.В., Фаткиева Г.Т., Габдуллина З.Е., Аубакирова Д.С. – Кокшетау: КГУ им. Ш.Уалиханова, 2018. – 80 б.

УДК 376

МРНТИ 14.29.00

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Карибаева Г.Е.<sup>2</sup>



<sup>1</sup> Phd, старший преподаватель, отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,  
Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности 7M01901-Дефектология [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)

Отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,

Институт педагогики и психологии,

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

г. Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

### Аннотация

Подготовка детей с нарушенным слухом к школе это комплексная задача, которая охватывает все стороны жизни ребенка и тесно связанная со всем содержанием коррекционно-воспитательной работы в детском саду. Возможности устной коммуникации детей с нарушениями слуха требуют формирования навыков слухо-зрительного восприятия речи. Поэтому этот вид речевой деятельности занимает большое место в работе по развитию речи, в том числе на индивидуальных занятиях по произношению.

В статье рассматриваются особенности формирования речевой готовности детей с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** речевая готовность, формирование речи, формы речи

*Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, Ф.Е. Карибаева<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Phd, аға оқытушы, «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі,

Педагогика және психология институты, Абай атындағы ҚазҰПУ, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> 7M01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)

«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Педагогика және психология институты,

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

## ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аңдатпа

Есту қабілеті зақымдалған балаларды мектепте оқуға дайындау бұл баланың өмірінің барлық жағын қамтитын және балабақшадағы түзетушілік дамытушылық жұмыстың мазмұнымен тығыз байланысты кешенді міндет. Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша коммуникациясының мүмкіндіктері сөйлеу тілін естіп-көріп қабылдауды да талап етеді. Сондықтан, сөйлеу тілдік іс-әрекеттің бұл түрі балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша, дыбыстап айтуын дамыту бойынша жеке сабақтарда да маңызды болып келеді.

**Кілттік сөздер:** сөйлеу тілінің дайындығы, сөйлеу тілін қалыптастыру, сөйлеу тілінің формалары.

*L.A. Butabayeva<sup>1</sup>, G.Y. Karibayeva<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Phd, senior lecturer of the Department of special education

of the Abay Kazakh National Pedagogical University [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> 2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)

Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology,

## FEATURES OF FORMATION OF SPEECH READINESS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

### Abstract

Preparing children with impaired hearing for school is a complex task that covers all aspects of a child's life and is closely related to the entire content of correctional and educational work in kindergarten. The possibilities of oral communication of children with hearing disorders require the formation of skills of auditory-visual perception of speech. Therefore, this type of speech activity occupies a large place in the work on speech development, including in individual pronunciation classes.

The article discusses the features of the formation of speech readiness of children with hearing disorders.

**Key words:** speech readiness, the formation of speech, form of speech

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру, дамыту мәселесі бүгінгі күнге дейін сурдопедагогика, арнайы педагогика, психология саласында өз өзектілігін жойған жоқ.

Қоғам мен білім берудің дамуының заманауи кезеңінде бірқатар Ресейлік ғалымдардың (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.П. Назарова, Т.В. Розанова, Л.И.Тигранова), шетелдік ғалымдардың (В.Вейс, К.Леймитц, О.Перье) назарын алып отырған мәселелердің бірі ол есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту болып келеді.

Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, Т.М. Власова, А.Г. Зиксева, К.Г. Коровина, М.И. Никитина, Л.И. Тигранова сияқты ғалымдардың еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың гармониялық және психофизикалық, тұлғалық дамуы мен мектепте дайындығын қалыптастырып, оқуы мен қоғамға әрі қарай әлеуметтенуінде сөйлеу тілдік іс-әрекетті белсендірудің рөлі атап өтіледі.

Л.В. Андреева, Т.Г. Богданова, О.А. Красильникова, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Ф.Ф. Рау сияқты ғалымдардың еңбектерінде сөйлеу тілдік орта мүмкіндіктерін максимальды қолдану үшін арнайы оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің нәтижесін көтерудің маңыздылығы айқындалған.

Сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру, дамытуға оқытудың ретроспективті көзқарастары, оның көпжылдық тарихында конструктивті көзқарастар бектілі. Оның басты негізі есту қабілетінің бұзылысы баланың дамуына, әлеуметтік бейімделу жолына, қарым қатынас құрлдарын меңгеруіне, қоршаған әлеммен қарым қатынас құруына ықпал ететіндігі.

Сурдопедагогика тарихынан оқыту жүйесінің бірқатар түрлерінің болғандығын аңғаруға болады: мимикалық жүйе, таза ауызша сөйлеу тілі әдісі, «америкалық күрделі жүйе» т.б. Бұл жүйелер бір бірінен ажыратылғанымен, олардың ұқсастықтары да бар.

А.Н. Леонтьев толыққанды тұлғаны «жүйелік сапа» ретінде елестетіп, дамуға кез келген дефект, жүйелік сипатқа ие деген. Себебі, бұнда біріншілікті ғана емес, сонымен қатар екіншілік кемістікті де есепке алу керек.

Естімейтін және нашар еститін балалар ерекше білім беруді қажет ететін, есту қабілеті зақымдалған балаларды оқыту жолы мен мүмкіндіктерін таңдау ең алдымен жасерекшелік кезеңді есепке алып, және аталмыш даму кезеңіне тән психикалық белсенділік деңгейін де есепке алуды қажет ететі.

А.Н. Леонтьев «әр психикалық даму кезеңі іс-әрекеттің жетекші типіне сай келеді». Әр жас ерекшелік кезеңінің сапалық ерекшелігі туралы қалыптар олардың әрқайсысының өзінің белсенділік үрлері, қабылдауы, жетекші әрекет түрлерінің бар екендігін көрсетеді. Бұл мәселе физиологтар, психологтар мен дефектологтар т.с. сөзге ғалымдар тарапынан да анықталған.

Даму кезеңдері арасында қатар шекара жоқ, дегенімен диалектикалық байланыстың бары анық. Сондықтан да белгілі жас кезеңдерінің сензитивтілігі туралы ілім осыдан шығады. Л.И. Божови «бір кезеңнен екіншісіне өту эволюциялық үрдісті емес, жаңа сапаға деген диалектикалық қадамды» құрайды.

Мектеп жасына дейінгі кезеңде есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың жетекші әрекеті ойын әрекеті болса, ал мектеп жасында оқу әрекеті болады. Осы орайда оқу мен оқу әрекетінің айырмашылығын да ажырату маңызды.

В.В. Давыдов «оқу әрекетінің өзінің мазмұны мен құрылымы бар, ал оқу кең мағынада түрлі іс-әрекет түріне қатысты қолданылады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытудың әдістемелік тұғыры балалардың жас ерекшеліктеріне негізделіп, оның фоны негізінде есту қабілетінің зақымдалуы барысындағы даму бұзылысының сипаты есепке алынады. Жас ерекшелігі және дамудағы бұзылысы спецификасы деген екі фактор да арнайы ұйымдастырылған оқыту жолдары мен тәсілдерін таңдауды негіздейді. Бұнда басты рөлді есту қабілеті зақымдалған балаларды мектепке дайындау алады.

Я.А. Пономарев құрылымдаған даму кезеңдерінің түрлену қағидасына сәйкес оны ұйымдастырудың құрылымдық деңгейлері мен ары қарай дамытатын өзара әрекеттердің функционалды деңгейлері болып келеді. Бұл мектеп жасына дейінгі кезеңде қалыптасқан психологиялық туындылар оқыту кезеңінде жойылып кетпей, даму деңгейіне трансформацияланады. Мектеп жасына дейінгі балаларға тән көрнекі ойлау формалары түсініктік ойлау деңгейінде жойылып кетпейді. Олар даму деңгейі ретінде болады.

Қалыпты еститін балаларда іс-әрекетті арнайы ұйымдастыру жағдайында көрнекі образдық ойлауында абстрактілі логикалық ойлауы туындап, ол келесі даму кезеңіне даму деңгейіндегі аталмыш психикалық құбылыстардың даму кезеңдерінің трансформациялануына әкеледі.

Балалар бірдей жас кезеңінде болса да, тіпті ұқсас білім көлеміне ие болса да дамудың түрлі потенциалы мен түрлі деңгейіне ие. Осыдан балалардың жеке ерекшелік сипаты шығады.

Әр баланың даму жолы әр түрлі және жеке сипатқа ие, сол сияқты есту қабілетінің зақымдалу деңгейі, сипаты, уақыты да әр түрлі болады. оларды білмей, жеке, және топтық оқуды сапалы ұйымдастыру мүмкін емес.

Сөйлеу тілі біз білетіндей, маңызды психикалық функциялардың бірі. Ол баланың жалпы жамуы мен өзге психикалық үрдістерінің қалыптасуына, дамуына ықпал етеді. Осы орайда зақымдалған есту функциясы ерте жаста пайда болса немесе туа біткен болса, ол бала тарапынан ауызша сөйлеу тілін өз бетінше меңгеру мүмкіндігінен айырады.

Осы орайда мектептің басты міндеті есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастырып, дамытып, белсенді өзіндік өмірге дайындайды.

Ауызша сөйлеу тілі қабылдау, өнімдеу, пайымдау, сөйлеу тілінің мазмұндық сипатын (лексика, фразеология, грамматикалық құрлымы, функционалды стилистикалық сипатын т.б. қамтиды (Р.И. Аванесов, И.А. Зимняя, Л.В. Златоусова, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.К. Потапова, Ф.Ф. Рау, Л.В. Щерба, Р.О. Якобсон).

Есту қабілетінің ауызша сөйлеу тілінің қалыптасып, дамуы үшін рөлі зор. Р.М. Боскис бойынша, есту қабілетінсіз сөйлеу тілін қабылдау мүмкін емес. Сөйлеу тілін ести отырып, бала қоршаған ортаға бейімделеді. Ол заттарға қарап, оларды ұстай отырып, дыбыстарға мән беріп, қоршаған адамдар мен жануарлардың әрекеті мен қозғалысын бақылайды. Күрделі шынайылықты тану үрдісінде бала тарапынан қабылданатын сөйлеу тілінің рөлі ерекше.

Онтогенезде сөйлеу тілін қалыптастырудың басты жағдайы ол есту функциясының толыққанды еместігі. Сондықтан есту қабілетінің жетіспеушіліктері баланың сөйлеу тілінің қалыпты дамуын тежейді.

Ерте немесе мектеп жасына дейінгі жаста баланың есту қабілетінің бұзылысы баланың сөйлеу тілінің дамуына қатты әсер етеді. Бала дамуының күрделі құрылымында есту анализаторының біріншілік жетіспеушіліктерімен қатар сөйлеу тілі мен оның өзге психикалық үрдістерінің қалыптасуының өзіндік сипаты байқалады.

Отандық және шетелдік сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілінің қалыптасуы басты міндеттердің бірі саналған. Себебі, сөйлеу тілі тек қатынас құралы ғана емес, сонымен қатар ойлау құралы саналады.

Соңғы жылдары алынған экспериментальды мәліметтер ағзаны белгілі сенсорлық ақпараттан ажырату кейін аталмыш сенсорлық ақпаратты қабылдаудың жоғалуы сияқты кемшіліктерге әкелетіндігі анықталды. Бұл есту қабілетінің зақымдалуына да қатысты. Сондықтан, арнайы түзетушілік шараларды өткізу баланың ары қарай мектепте оқу нәтижелілігін ғана емес, қоғамға толыққанды бейімделу барысын қамтамасыз етеді.

Ауызша сөйлеу тілі бастапқы кезден ақ коммуникация құралы ретінде қалыптасады. Қарым-қатынасты меңгеру үрдісінде олар лексиканы, тілдің грамматикасын меңгереді. Есту қабілетінің зақымдалуы балалармен олардың естіп қабылдауын дамыту мен ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру бойынша жұмысты жүргізуге негіздейді. Екі бағыттың әрқайсысының өзінің міндеттері болып, олар

нәтижелерге қол жеткізу жолындағы әдістемелік тәсілдерді қамтиды. Оқыту мазмұнының күрделілігі аталмыш бөлімдерге белгілі көлемдегі уақыттың бөлінуі.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды мектепке дайындау барысында жүргізілетін сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмысты балалардың естіп қабылдауын дамыту бойынша жұмыстан ажыратып қарастыру мүмкін емес.

Естіп қабылдауды қарқынды дамытудың заманауи жүйесі келесі алыптарға негізделеді:

- есту функциясының бұзылысы, кез келген функция сияқты белгілі жағдайларға тұрақты мақсатқа бағытталған ықпал негізінде, есту қабілеті зақымдалған балалардың жалпы даму заңдылықтары негізінде дамиды. Оқыту үрдісі барысында оның жүйке жүйесінің кемділігін пайдалану арнайы оқыту жағдайында есту функциясының бұзылысын дамытудың алғышарты болып келеді.

- сөйлеу тілін естіп қабылдауы есту қабілеті зақымдалған балаларда сөздік қорды, тілдің грамматикалық құрылымын меңгерумен, ауызша сөйлеу тілінің дыбыстап айту жағын түзету мен қалыптастыру, оның барлық танымдық әрекетін жетілдіру негізінде жүзеге асырылады.

- арнайы оқыту жағдайында туындаған естіп қабылдау балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру, дамыту мен түзету үшін полисенсорлы негізді құрайды.

Осы орайда мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балалармен жүргізілетін естіп қабылдауды дамытудың мандеті:

- көріп қабылдауды алып тастағанда, тек есту арқылы сөйлеу тілдік материалды естіп қабылдауын дамыту;

- ауызша сөйлеу тілін қабылдау үшін естіпкөріп қабылдау негіздерін туындату;

- белсенді сөйлеу тілдік іс-әрекетінің дағдыларын жетілдіру;

- музыканы қосып алғанда, қоршаған әлемнің тілдік емес дыбыстары туралы есту қабілеті зақымдалған балалардың түсініктерін байыту.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуда дыбыстап айтуға оқыту бағдарламасы келесі бөлімдерден тұрады:

1. Сөйлеу тілдік тыныс алу.

Жұмыстың мазмұны ол сөйлеу тілінде тыныс алуды дұрыс қолдану қабілетін қалыптастыру.

2. Дауыс

Жұмыстың мазмұны қалыпты тембрден ауытқусыз дауыстың қалыпты жоғарлығы мен күшін қолдану дағдысын қалыптастыру.

3. Дыбыстар мен олардың үйлесімдігі

Жұмыстың мазмұны ол қазақ тілінің барлық дыбыстарын дұрыс айту, оларды сөзде фонмалардың қысқартылған жүйесін қолдана отырып, оқытудың концентрлік әдісін жүзеге асыруда қолдану қабілетін қалыптастыру.

4. Сөзбен жұмыс

Сөздерді олардың дыбыстық құрамын сақтай отырып, оқыту кезеңіне сәйкес-нақты немесе регламенттелген фонемаларды қолдана отырып, екпін мен орфоэпиялық нормаларды қолдана отырып, сөзді дұрыс айту қабілетін есту қабілеті зақымдалған балаларда қалыптастыру.

5. Фразамен жұмыс

Жұмыстың мазмұны балаларда қалыпты темпте, дұрыс логикалық екпінмен фразаларды айту қабілетін қалыптастыру.

Сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуда дыбыстап айтуын қалыптастыру жұмысы Ф.Ф. Рау мен Н.Ф. Слезинаның аналитикалық синтетикалық концентрлік полисенсорлы әдісі негізінде жүзеге асырылады.

Осылайша, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру, дамыту жұмысы оның дыбыстап айту мен естіп қабылдауын дамыту бойынша жұмыстар негізінде жүргізіледі.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учебное пособие / Л.И. Аксенова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

2. Активизация учебно-воспитательного процесса глухих и слабослышащих учащихся: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Е.Г. Речицкая. – М., 1997. – 356 с.

3. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие / Т.Н. Пенин, З.А. Пономарева. – СПб.: КАРО, 2006. – 496 с.

4. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: сборник игр для педагогов и родителей / Л.А. Головниц. – М.: ООО УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. – 160 с.

5. Зыкова М.А. О речевом общении глухих младших школьников / М.А. Зыкова // Дефектология. - 2001. - №3. - С.35-43.

6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида / А.Г. Зикеев, Л.И. Тигранов. - М.: Просвещение, 2006. - 430 с.

УДК 376  
МРНТИ 14.29.01

Шабанова Б.А. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>докторант, КазНПУ им. Абая  
г. Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация*

Расстройства аутистического спектра у детей становятся распространенным явлением в мире. Статистика показывает, что с каждым годом диагноз РАС ставится всё большему количеству детей и в Казахстане. Решение проблем оказания поддержки таким детям состоит не только в медицинской и психологической помощи, перед системой образования стоит задача в создании условий для социальной адаптации и для формирования навыков взаимодействия ребенка с другими людьми. Педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра имеет свою специфику. В данной статье рассматриваются возможности организации педагогической деятельности с детьми с РАС в инклюзивной образовательной среде.

**Ключевые слова:** образование, расстройства аутистического спектра, инклюзивная среда, социальная адаптация, педагогическая деятельность.

Б.А. Шабанова <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Абай атындағы ҚазҰПУ, докторанты  
Алматы қ., Қазақстан

## ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛУЛАРЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Аңдатпа*

Балалардың аутистік спектрінің бұзылуы әлемде кең тараған құбылыс болып табылады. Статистика көрсеткендей, Қазақстан Республикасында жыл сайын аутистік спектрінің бұзылуы диагнозы бар балалар саны өсуде. Мұндай балаларға қолдау көрсету мәселелерді шешу тек медициналық және психологиялық көмектен ғана емес, сонымен қатар білім беру жүйесінің алдында баланы әлеуметтік бейімделу үшін жағдай жасау және баланың басқа адамдармен өзара қарым-қатынас жасау дағдыларын қалыптастыру міндеті тұр. Аутистік спектр бұзылулары бар балалармен педагогикалық жұмыстың өз ерекшелігі бар. Бұл мақалада инклюзивті білім беру ортасындағы аутистік спектр бұзылулары бар балалармен педагогикалық қызметті ұйымдастыру мүмкіндіктері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** білім беру, аутистік спектрдің бұзылуы, инклюзивті орта, әлеуметтік бейімделу, педагогикалық іс-әрекет.

В.А. Shabanova <sup>1</sup>

<sup>1</sup> doctoral student KazNPU named after Abay  
Almaty, Kazakhstan

## PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH DISORDERS OF THE AUTISTIC SPECTRUM IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

*Abstract*

Autism spectrum disorders in children are becoming common in the world. Statistics show that every year an increasing number of children are diagnosed with ASDs.

Autism spectrum disorders in children are becoming common in the world. Statistics show that every year the diagnosis of ASD is made to an increasing number of children in the Republic of Kazakhstan. The solution to the problems of providing support to such children consists not only in medical and psychological assistance; the education system is faced with the task of creating conditions for social adaptation and for developing the skills of the child to interact with other people. Pedagogical work with children with autism spectrum disorders has its own specifics. This article discusses the possibilities of organizing pedagogical activities with children with ASD in an inclusive educational environment.

**Keywords:** education, autism spectrum disorders, inclusive environment, social adaptation, pedagogical activity.

Изменившиеся условия жизни показывают, что всё больше детей требуют помощи со стороны педагогической общественности. В статистических отчетах, которые содержат информацию о здоровье подрастающего поколения, цифры говорят об увеличении количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Так в отчете Комитета по статистике указывается, что в 2013 году в Казахстане насчитывалось 69.111 детей-инвалидов от 0 до 17 лет включительно, через пять лет, в 2018 году, количество таких детей составило – 86.956 человек [1]. Ситуация, связанная с возрастающим количеством детей с ограниченными возможностями здоровья в Казахстане, доказывает необходимость скорейшего решения задач, связанных с их социализацией, образованием, развитием и воспитанием. Одним из вариантов решения данных задач является внедрение инклюзивного образования. При этом и теория образования, и образовательная практика находятся в поисках лучших вариантов для реализации идей инклюзии. Различные аспекты инклюзивного образования рассматриваются в трудах А.А. Байтурсиновой [2], А.Т. Искаковой [3], З.А. Мовкебаевой [4], А.К. Кусаинова [5], Р.А. Сулейменовой [6] и других. Специфика инклюзивного образования отражена в трудах зарубежных ученых G.Meyer, L.Jeanchild, L.Juniper [7], И.И. Лошаковой, Е.Р. Ярской-Смирновой [8] и других.

Смысл понятия «инклюзивное образование» наполнялось различным, иногда противоречивым, содержанием в течение последних лет. И если пять лет назад это понятие использовалось только применительно к категории лиц, имеющих особенности физического здоровья, и имело отношение к специальной педагогике, то современное толкование смысла этого понятия дает основания для расширения круга субъектов, для которых создаются условия инклюзивной среды. В основном документе системы образования, в Законе РК «Об образовании», дается следующее определение: «Инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9]. Особые образовательные потребности могут возникать у обучаемых по разным причинам: вследствие опережающих или замедленных темпах психического, физического, интеллектуального развития, особенностей поведения обучаемого. В частности, в Павлодарской области на данный момент насчитывается 6082 ребенка с особыми образовательными потребностями, из них обучается в общеобразовательных школах 2334 ребенка. Экспериментальными инклюзивными школами стали средние общеобразовательные школы №6, 26, 40 г. Павлодара.

Особое внимание должно быть привлечено к проблемам обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Таких детей становится все больше, а система образования не вполне адекватно и своевременно реагирует на эти вызовы. Одной из целей инклюзии как процесса в образовании является обеспечение равного доступа к обучению с учетом разных возможностей всех людей, поэтому педагогическая деятельность в условиях инклюзивного образования должна отвечать определенным требованиям и иметь возможность гибко изменяться, подстраиваясь под особые образовательные потребности детей. Для организации педагогической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной среде необходимо пояснить специфику этих нарушений развития с точки зрения теории и практики. Анализ психолого-педагогической литературы позволил прийти к выводу о том, что проблемы организации педагогической деятельности с детьми с расстройствами аутистического спектра в инклюзивной образовательной среде недостаточно изучены.

На данном этапе исследования проблем аутизма выявлено, что аутизм, или расстройства аутистического спектра (РАС), относится к широкому кругу состояний, характеризующихся проблемами с социальными навыками, повторяющимся поведением, речью и невербальным общением. Поскольку РАС – это широкий круг состояний, у каждого ребенка, страдающего аутизмом, есть свой набор проблем. Пути, которыми дети с расстройствами аутистического спектра учатся, думают и решают проблемы, могут варьироваться в зависимости от особенностей этого комплекса. Некоторым детям с РАС может потребоваться значительная поддержка в их повседневной жизни, в то время как другим нужна меньшая помощь, а в некоторых случаях такие дети приобретают способности для самостоятельной жизни. Несколько факторов могут влиять на развитие аутизма, и РАС часто сопровождается сенсорной чувствительностью и медицинскими проблемами, такими как желудочно-кишечные расстройства, судороги или нарушения сна, а также проблемами психического здоровья, такими как беспокойство, депрессия и проблемы с вниманием. Показатели аутизма обычно появляются в возрасте 2 или 3 лет. Некоторые связанные с этим задержки в развитии могут появиться еще раньше, и часто его можно диагностировать уже в 18 месяцев. Исследования показывают, что раннее вмешательство приводит к положительным результатам в дальнейшей жизни для детей с РАС. Еще раз подчеркнем, что аутизм – это не отдельное расстройство, а спектр близкородственных расстройств с общим ядром симптомов. У каждого человека, страдающего аутизмом, есть проблемы с социальным взаимодействием, эмпатией, общением и гибким поведением. Но уровень нарушений развития и сочетание симптомов значительно варьируется от человека к человеку. На самом деле, двое детей с одинаковым диагнозом могут выглядеть очень по-разному, когда речь заходит об их поведении и способностях. Когда педагог работает с ребенком, страдающим расстройствами аутистического спектра, он может услышать много разных терминов, включая высоко-функциональный аутизм, атипичный аутизм, расстройства аутистического спектра и распространенное расстройство развития. Кроме того, сами эти термины могут трактоваться по-разному. Но независимо от того, что специалисты называют расстройствами аутистического спектра, уникальные потребности такого ребенка намного важнее, чем поиски точных определений дефиниций. Никакой диагноз не может точно указать на то, с какими проблемами столкнется такой ребенок. Найти способы педагогической поддержки, которые отвечают потребностям ребенка, а не сосредоточиться на том, как назвать проблему, – это самое полезное, что может сделать педагогическая теория и практика.

Понятно, что в названиях различных расстройств, связанных с аутизмом, много путаницы. Некоторые профессионалы говорят об «аутизме», чтобы избежать тонких различий между состояниями аутистического спектра. До 2013 года было принято различать пять различных «расстройств аутистического спектра». Различия между этими пятью расстройствами были трудны для понимания родителями, пытающимися выяснить, какие из этих условий, если таковые имеются, влияли на их ребенка. Современные ученые в попытке решить ситуацию, объединили распространенные расстройства развития в единую диагностическую классификацию, называемую «расстройство аутистического спектра». Обобщив результаты этих исследований, мы можем описать, как проявляются эти расстройства в поведении детей. Самый показательный признак – базовое социальное взаимодействие может быть затруднено для детей с расстройствами аутистического спектра. Симптомы могут включать в себя:

- необычный язык тела, жесты и выражения лица (например, избегание зрительного контакта или использование выражений лица, которые не соответствуют тому, что он или она говорит);
- отсутствие интереса к другим людям, к разделению интересов или достижений (например, показ вам рисунка, указание на птицу);
- кажется отчужденным и отстраненным, предпочитает быть один;
- трудность понимания чувств, реакций и невербальных сигналов других людей;
- сопротивление прикосновению;
- трудность или неспособность подружиться с детьми того же возраста;

Имеются особенности коммуникации. Многие дети с расстройством аутистического спектра имеют проблемы с речью и языком. Симптомы говорят о том, что дети с РАС могут:

- проявлять задержку в умении говорить (позднее двухлетнего возраста) или не говорить вообще;
- говорить нетипичным тоном голоса или с нечетным ритмом, необычной высотой звука;
- повторять слова или фразы снова и снова без коммуникативных намерений;
- иметь проблемы с началом или продолжением разговора;

- проявлять сложность в сообщении потребностей или желаний;
- не понимать простых утверждений или вопросов;
- воспринимать то, что сказано слишком буквально, без юмора, иронии;

Дети с расстройством аутистического спектра часто ограничены, жестки и даже навязчивы в своем поведении, деятельности и интересах. Симптомы могут включать в себя:

- повторяющиеся движения тела (взмах руки, покачивание, вращение);
- постоянные движения;
- навязчивая привязанность к необычным предметам (резинки, ключи, выключатели);
- озабоченность узкой темой, представляющей интерес, иногда с использованием цифр или символов (карты, номерные знаки, спортивная статистика);
- сильная потребность в сходстве, порядке и рутине (например, выстраивание игрушек в определенном порядке), такой ребенок расстраивается из-за изменений в их рутине или привычной окружающей среде;
- неуклюжесть, нетипичная осанка или странные способы перемещения;
- увлеченность вращением предметов, движущихся частей или частей игрушек (например, вращение колес на гоночной машине, вместо игры со всей машиной);
- гиперреактивность к сенсорным испытаниям (например, плохо реагирует на определенные звуки или текстуры, демонстрируют безразличие к изменениям температуры или боли).

Дети с расстройством аутистического спектра, как правило, менее спонтанны, чем другие дети. В отличие от типичного любопытного маленького ребенка, указывающего на вещи, которые бросаются в глаза, дети с РАС часто кажутся незаинтересованными или не подозревающими о том, что происходит вокруг них. Дети с РАС могут иметь проблемы с сюжетно-ролевой игрой или с использованием игрушек, которые имеют специальное предназначение, например, такие, как игрушечные инструменты или набор для приготовления пищи. Дети с РАС обычно не играют в игры, в которых необходимо проявлять воображение, реже участвуют в групповых играх, сотрудничают или творчески используют свои игрушки.

Рассмотрим основные идеи, которые применяются в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в Казахстане и за рубежом.

Основным отличием педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями в Казахстане является сложившаяся тенденция к изолированию таких детей от общества. Так например, для одаренных детей создаются педагогические системы, которые породили понятие «элитарное образование». Одаренные дети обучаются в профильных, гимназических, специальных классах, в которых работают высококвалифицированные педагоги, прошедшие жесткий профессиональный отбор. Для детей с отклонениями в физическом, психическом, интеллектуальном развитии, детей с ограниченными возможностями здоровья также создаются специальные условия: школы-интернаты, центры и т.д. Таким образом, дети с особыми образовательными потребностями, являясь своеобразным отступлением от сложившихся стереотипных представлений о норме, в средней школе не могут получить необходимые и соответствующие их особенностям, потребностям образовательные услуги. Педагоги не готовы к работе с такими детьми, не обладая достаточными компетенциями, знаниями и, самое важное, ценностным отношением к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В случае, когда в школу поступает заявление от родителей ребенка с диагнозом ДЦП, от родителей одаренных детей, администрация будет рассматривать такое заявление с позиции поиска возможностей, например, наличие пандусов. Когда в школу приходят родители ребенка с РАС, педагоги выказывают неготовность работать с ними, ссылаясь, в первую очередь, на отсутствие условий, педагогических кадров, разработанных образовательных программ, а также на затруднения в оказании психолого-педагогической поддержки в образовании такого ребенка.

В западных странах, в которых нет проблем в признании равных возможностей для образования детей с особенностями физического, психического развития, создается специальная система, которая способствует инклюзии ребенка с РАС в школьную среду. В одних странах детям с расстройствами аутистического спектра предоставляется поддержка на уровне школы, в других создается государственная или общественная система поддержки на основании заявления родителей или лиц их заменяющих об особых потребностях в образовании. Система поддержки включает в себя планирование вариативных программ образования, медицинской помощи (диагностика, сопровождение) и социальных программ ухода, поддержки (Великобритания).

Психолого-педагогические и социальные программы работы варьируются в зависимости от подхода к пониманию РАС. Самым распространенным является – прикладной анализ поведения (АВА



– широко известная аббревиатура английского варианта названия метода). АВА часто используется в школах и клиниках, чтобы помочь ребенку научиться позитивному поведению и уменьшить негативное. Этот подход может быть использован для улучшения широкого спектра навыков, при этом для разных ситуаций существуют разные типы АВА. Например, дискретное обучение (ДТТ), которое использует простые уроки, основанные на научении элементарным навыкам, и положительное подкрепление. Обучение через дискретное испытание (ДТИ, называемое также дискретная инструкция испытания или ДИ) представляет собой метод, используемый специалистами в области прикладного анализа поведения (АВА), который был разработан Иваром Ловаасом в Университете Калифорнии, Лос-Анджелесе (UCLA). ДТТ – это структурированная учебная процедура под руководством специалиста, которая разбивает задачи на простые подзадачи для формирования новых навыков. Этот метод, который часто используется для детей с РАС, основан на использовании подсказок, моделирования и позитивного подкрепления стратегии поведения для облегчения обучения ребенка. С 2009 года Американская академия педиатрии определила как ведущее раннее интенсивное поведенческое вмешательство (ЕИВ) и модель раннего старта Денвера (ESDM) – комплексное раннее вмешательство, которое включает в себя как развивающую, игровую терапию, так и натуралистическую АВА – как единственные клинические вмешательства, основанные на фактических данных. Мы можем назвать еще несколько подходов. Тренинг по основному ответу (PRT) помогает развить мотивацию к обучению и общению. Раннее интенсивное поведенческое вмешательство (ЕИВ) лучше всего подходит для детей в возрасте до 5 лет. Вербальное поведенческое вмешательство (VBI) фокусируется на языковых навыках. Направленность на развитие и учет индивидуальных различий лежат в основании подхода DIR. Данный подход реализуется через метод, который носит название Floortime. Этот подход основан на том, что взрослый встает на один уровень с ребенком, например, опускается на пол, чтобы поиграть и заняться любимым делом. Он предназначен для поддержки эмоционального и интеллектуального роста, помогает ему освоить навыки общения и эмоции. Работа над внешними сторонами поведения и симптомами – это не главная цель терапии в рамках концепции DIR и методики Floortime. В первую очередь, внимание уделяется созданию фундамента для здорового развития ребенка. Благодаря данному подходу дети приобретают ключевые способности, отсутствующие или нарушенные в процессе их развития: способность к теплым, принимающим отношениям с окружающими, целенаправленному и полноценному общению, и, в различной степени, к логическому, творческому и абстрактному мышлению. Для многих детей, которые занимались по данной методике, открылись новые возможности, они приобрели способности, которые считались для детей с РАС недостижимыми. У них появились теплые и близкие отношения с семьей и сверстниками, развились сложные речевые навыки. Дети стали справляться не только с учебными дисциплинами, но и приобрели такие интеллектуальные способности как спонтанное мышление, умение рассуждать, понимать чужие доводы, научились сопереживать другим. Возникшие на основе АВА варианты работы с детьми с РАС, сегодня активно развиваются. Например, лечение и образование детей с аутизмом (ТЕАССН). Аббревиатура ТЕАССН расшифровывается как Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children (англ. – лечение и образование детей с аутизмом и расстройствами коммуникационной сферы). Смысл ТЕАССН-терапии как обучающего оперантного метода заключается в помощи человеку с РАС установить ассоциативные связи между собственными действиями и результатами этих действий. Желаемый результат достигается путем обучения ребенка с РАС различным социально-бытовым навыкам с помощью регулярной отработки их отдельных элементов (структурирования). Затем освоенные элементы объединяются в «целые» навыки. Таким образом, благодаря ТЕАССН-терапии человек с РАС может самостоятельно предпринимать адекватные действия для достижения тех или иных целей, что значительно упрощает его повседневную жизнь и способствует максимальной социальной интеграции. Эта процедура использует визуальные подсказки, такие как карточки с картинками, чтобы помочь вашему ребенку освоить повседневные навыки, такие как одевание. Информация разбита на маленькие шаги, чтобы ему было легче ее освоить. Система обмена изображениями (PECS). Это визуальный метод, но он использует символы вместо карточек с картинками. «PECS» («Picture Exchange Communication System»; «Коммуникационная система обмена изображениями») – это система дополнительной (аргументативной) и альтернативной коммуникации (АДК), разработанная компанией «Pyramid Educational Consultants, Inc»[1]. «PECS» была разработана в 1985 году в рамках Делавэрской программы по аутизму (Delaware Autism Program). Разработчики PECS заметили, что традиционные методы коммуникации, включая имитацию речи и язык жестов, полагались на учителя в инициировании (начинании) социальных взаимодействий (интеракций), и ни один из них не фокусировался на

обучении учеников инициированию взаимодействий. Основываясь на этих наблюдениях, Бонди и Фрост создали функциональные средства общения для людей с различными проблемами коммуникации. Хотя PECS была первоначально разработана для маленьких детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), её использование стало гораздо более распространённым. На протяжении многих лет PECS была успешно использована с людьми с различными диагнозами и возрастами. PECS – это основанная на фактических данных практика, которая была очень успешной в отношении развития функциональных коммуникативных навыков.

Анализируя зарубежные технологии и стратегии организации инклюзивного образования, необходимо заметить, что его развитие в разных странах шло от формирования гражданской позиции, направленной на реализацию права на образование детей с особыми образовательными потребностями, к разработке нормативно-правовых актов и обсуждению в заинтересованных кругах проблемы организации инклюзии. Данные действия способствуют практической реализации идей инклюзивного образования.

Проанализировав результаты исследований и научные позиции ученых, мы выделили основные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом:

- ориентация на формирование в образовательном учреждении инклюзивной культуры, в основе которой лежит принятие ребенка с РАС, а также философии инклюзии в целом;
- использование в инклюзивной практике различных технологий и стратегий поддержки детей с РАС;
- координация деятельности всех участников образования, включение родителей в инклюзивный образовательный процесс для психолого-педагогической поддержки детям с РАС;
- специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- поддержка инклюзивной школы ее партнерами, помощниками в лице различного рода социальных организаций и психолого-педагогических служб;
- индивидуализация образовательной программы для включения детей с РАС в образовательный процесс и разработка индивидуального плана их обучения.

Таким образом, психологическая, педагогическая работа с детьми с РАС и семьей направлена на коррекцию поведения ребенка, поддержку семьи, привлечение родителей к воспитательной работе с ребенком, обучение приемам работы с ним, оказание всемерной помощи. Вся работа должна проводиться комплексно специалистами различного профиля.

#### Список использованной литературы:

1. Социальная защита детей. Распределение детей с инвалидностью по нарушениям функций организма. – <https://bala.stat.gov.kz/raspredelenie-detej-s-invalidnostyu-po-narusheniyam-funksij/>
2. Байтурсынова, А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А.А. Байтурсынова. – Алматы, 2010.
3. Искакова, А.Т. Основы инклюзивного образования: Учебное пособие [Текст] / А.Т. Искакова, З.А. Мовкебаева, А.Б. Айтбаева, А.А. Байтурсынова. – Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.
4. Мовкебаева, З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / З.А. Мовкебаева // Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – С. 6-11.
5. Кусаинов, А.К. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: Методическое пособие [Текст] / А.К. Кусаинов, А.Х. Арғынов, Р.А. Жумаканова. – Алматы: ROND&A, 2008. – 120 с.
6. Сулейменова Р.А. К вопросу об инклюзивном образовании. [Текст] / Р.А. Сулейменова // Инклюзивное образование. – 2015. – № 6 (147). – С. 5-9.
7. Meyer G., Jeanchild L., Juniper L. Figuring Out What to Do with the Grownups: How Teachers Make Inclusion “Work” for Students with Disabilities // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities – 1992. - №1 (24). – С.56-65
8. Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100-106.
9. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.01.2020 г.) [https://online.zakon.kz/document/?doc\\_id=30118747](https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747)

УДК 376.112.4

L.U. Asylbekova<sup>1</sup>, G.S. Polyakova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>d.ps.s., professor, Institute of pedagogy and psychology, Department of Special Education,  
Abai Kazakh National Pedagogical University

<sup>2</sup>2-nd year graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology  
at Abai KazNPU. Almaty, Kazakhstan

## EXPERIMENTAL STUDY OF INFORMATION ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN STUDENTS IN A SECONDARY SCHOOL

### Abstract

This article is devoted to the issue of the attitude of schoolchildren to inclusive education. The author studied the theoretical background of research in the field of inclusion. The author analyzed the results of research in the field of teachers`and parents` attitudes towards inclusive education. The experience of social polling of schoolchildren in Russia has been studied. A social survey was conducted on the basis of the Aktogan secondary school of the Republic of Kazakhstan, among 5-11<sup>th</sup>-grade-students. The general results show a positive trend and readiness of schoolchildren to cooperate with children with disabilities.

**Key words:** inclusive education, children with disabilities, social survey.

Л.У. Асылбекова<sup>1</sup>, Г.С. Полякова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>п.с.д., профессор, Педагогика және Психология институты,  
Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институтының 2 курс магистранті  
Алматы қ., Қазақстан

## ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖӨНІНДЕ АҚПАРАТТАНУЫН ЗЕРТТЕУ

### Аннотация

Бұл мақала мектеп оқушыларының инклюзивті білім беруге қатынасы мәселесіне арналған. Автор инклюзия саласындағы зерттеулердің теориялық негіздерін зерттеді. Мұғалімдер мен ата-аналардың инклюзивті білім беруге қатынасы саласындағы зерттеулердің нәтижелерін талдады. Ресейдегі мектеп оқушыларының әлеуметтік сауалнама жүргізу тәжірибесі зерттелді. Ақтоған орта мектебінің базасында, 5-11 сынып оқушылары арасында әлеуметтік сауалнама жүргізілді. Жалпы нәтижелер оң тенденцияны және мүмкіндігі шектеулі балалармен ынтымақтастыққа дайындықты көрсетеді.

**Түйінді сөздер:** инклюзивті білім беру, мүмкіндігі шектеулі балалар, әлеуметтік сауалнама.

Асылбекова Л.У.<sup>1</sup>, Полякова Г.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>д.п.с.н., профессор, КазНПУ им. Абая,

Институт педагогика и психологии кафедра специального образования

<sup>2</sup>Магистрант 2 курса, Института педагогика и психологии при КазНПУ им. Абая,  
г. Алматы, Казахстан

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМИРОВАННОСТИ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### Аннотация

Данная статья посвящена вопросу отношения школьников к инклюзивному образованию. Автором были изучены теоретические предпосылки исследований в области инклюзии. Проанализированы результаты исследований в области отношения учителей и родителей к инклюзивному образованию. Изучен опыт социального опроса школьников в России. Социальный опрос проводился на базе Актюганской средней школе, Республики Казахстан среди учащихся 5-11 классов. Общие результаты показывают положительную тенденцию и готовность школьников к сотрудничеству с детьми с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ООП, социальный опрос.

Политики Республики Казахстан в области инклюзивного образования основывается на 17 глобальных целях, принятых 1 января 2016 в области устойчивого развития (ЦУР) 193 государствами-членами ООН. Ключевая идея данных целей заключается в обеспечении всех граждан страны равным доступом к высококачественному образованию [1, с. 11].

Согласно О.В. Ткаченко, «инклюзивное образование – это процесс вовлечения в образовательный процесс и социальной адаптации всех детей, независимо от пола, национальности, религиозной принадлежности, особенностей развития и экономического положения» [2]. Ж.О. Жилбаев и Л.С. Сырымбетова считают, что «интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную школу обеспечивает соблюдение следующих принципов государственной политики в области образования: во-первых, обеспечивает реализацию ключевой идеи ЦУР на равенство всех граждан в плане получения образования; во-вторых, доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого гражданина; в-третьих, гуманистический и развивающий характер образования» [3].

В своем исследовании вышеуказанные авторы сделали акцент на изучении инклюзивной компетенции через социологический опрос среди студентов предвыпускных и выпускных курсов педагогических специальностей, а также среди учителей, работающих в коррекционных и общеобразовательных школах. Ж.О. Жилбаев и Л.С. Сырымбетова пришли к выводу, что среди опрошенных лишь 58% изредка получают информацию о проблемах инклюзивного обучения, остальные вообще не слышали о нем. При этом большинство респондентов поддерживают идею инклюзивного образования, хотя проводят исследования в данной сфере исключительно по собственной инициативе.

Следует отметить, что подобные исследования не являются единичными: отношение к внедрению инклюзивного образования изучаются как в Казахстане, так и в России. Л.В. Косикова провела анализ не только среди педагогов, но и родителей. Автор считает, что «инклюзивные школы – очень гибкие в этом смысле, так как позволяют учителям и ученикам получать доступ к необходимой поддержке и услугам, тогда и там, где это необходимо. Гибкое расписание, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями, совместная внеклассная работа – это способы, которые помогают педагогам лучше подстраиваться под интересы и нужды детей, способствовать тому, чтобы дети с инвалидностью получали необходимые услуги и поддержку» [4, с. 70]. Л.В. Косикова пришла к выводу, что «знакомы с понятием «инклюзивное обучение» 51% опрошенных родителей и 88% педагогов. 56% родителей считают, то дети с ограниченными возможностями здоровья могут учиться вместе с обычными детьми, причём такое обучение желательно с 1-го по 11-й класс (так считают 65% родителей)» [4, с. 71].

Таким образом, можно говорить о высоком уровне осведомленности, как будущих педагогов, так и действующих, а так же родителей о возможностях инклюзивного образования. Касательно отношения самих школьников к детям с ограниченными возможностями, таких исследований не так много, но самым информативным является анализ проведенный Е.В. Шенгалыц на базе ОГТУ, г. Омск. Автор привел опрос не только педагогов, но и самих школьников в 9-11 классах. Результаты опроса представлены на рисунке ниже [5]. Исследование доказывает, что как со стороны педагогов, так и обучающихся нет негативных эмоций к детям с ограниченной ответственностью. Такие чувства как сопереживание и уважение в полной мере будут способствовать адаптации детей к новым условиям обучения.

Чувства по отношению к детям с ОВЗ	Учителя	Школьники
Жалость	14.1	36.0
Сочувствие	<b>68.5</b>	<b>71.1</b>
Сопереживание	<b>75.0</b>	<b>52.6</b>
Уважение	<b>58.7</b>	<b>47.8</b>
Равнодушие	0	12.3
Беспокойство	35.9	21.9
Отвращение	0	1.3
Негодование	0	1.8
Агрессия	0	0.4
Равноправие	0	2.2
Неопределенность	0	0.4
Желание поддержать	0	0.9
Тревога	2.2	0
Забота	2.2	0

Рисунок 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие чувства Вы бы испытывали по отношению к этому особенному ребенку?» (в % к числу опрошенных) [5, с. 164]

К сожалению, мы не нашли подобных исследований, проведенных на территории Республики Казахстан, следовательно наш опрос является достаточно актуальным. Социальный опрос проводился на базе Актоганской средней школы, среди учащихся 5-11 классов в количестве 30 человек. Анкета состояла из 12 вопросов (один из которых «В каком классе Вы учитесь?»), вопросы носили как открытый, так и закрытый характер. По окончании исследования мы получили результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса (закрытые вопросы)

№	Вопрос	Результаты опроса		
		Да (положительно)	Нет (отрицательно)	Затрудняюсь ответить
1.	Считаете ли вы, что у всех детей есть равные права на обучение в обычной школе?	30	0	0
2.	Были ли среди Ваших знакомых или родственников дети с инвалидностью?	5	18	7
3.	Как Вы относитесь к общению с ребятами с ограниченными возможностями здоровья?	26	1	3
4.	Есть ли, по вашему мнению различия между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья?	24	5	1
5.	Как Вы отнесетесь к тому, что вместе с Вами будут учиться ребята с ограниченными возможностями здоровья?	25	1	4
6.	Стали бы Вы помогать детям с ограниченными возможностями здоровья, если бы у них были проблемы по учебе или в классе?	22	6	2
7.	Слышали ли Вы об инклюзивном образовании?	12	18	0

Как видно из опроса, около 73% респондентов выражают положительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Среди открытых вопросов можно выделить следующие:

– «...какие, по Вашему мнению, существуют различия между здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья?» наиболее распространенными ответами на данный вопрос: «Сильных различий нет», «Они просто требуют чуть больше внимания и терпения», «Такие же дети, только с особенностями»;

– причинами отказа обучаться с детьми с ограниченными возможностями здоровья школьники указали следующие: «мне их жалко, будут обижать», «мне страшно, сто кому-то станет плохо на уроке», «им нужны специальные условия»;

– почти 78% школьников слышали об инклюзивном образовании из СМИ;

– 67% школьников указали, что инклюзивное образование это «Совместное обучение здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями», 24% - «Обучение детей с особыми образовательными потребностями в отдельном классе», 8% ответили «затрудняюсь» или «не знаю».

Согласно проведенному нами исследованию, мы можем заключить, что школьники Актоганской СШ готовы к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья, готовы поддерживать дружеские отношения, оказывать поддержку и помощь в обучении. Тем ни менее, есть определенный процент тех, кто выражает либо отрицательное отношение, либо затрудняется с ответом. Таким образом, следует продолжать информационно-ознакомительную политику с учащимися школ по вопросам инклюзивного образования.

Список использованных источников:

1. Ногайбаева Г., Жумажанова С., Коротких Е. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: АО ИАЦ, 2017. – 185 с.
2. Ткаченко О.В. An inclusive approach in the context of modern education // Вестник Карагандинского университета, 2015. Режим доступа: <https://articlekz.com/en/article/14592> (дата обращения: 20.12.2020)
3. Жилбаев Ж.О., Сырымбетова Л.С. Эмпирические предпосылки подготовки педагогов к инклюзивному образованию в республике Казахстан // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №6.; URL: <http://www.science-educat ion.ru/ru/article/view?id=23212> (дата обращения: 20.12.2020)
4. Косикова Л.В. Инклюзивное образование: отношение родителей и педагогов к инклюзивному образованию // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. №1. – С.69-73 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-otnoshenie-roditeley-i-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu> (дата обращения: 20.12.2020)
5. Шенгалъц Е.В. Инклюзивное образование глазами учителей и школьников общеобразовательных школ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2017, № 4 (48). – С. 160-168.

---

## ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

---

УДК 376

А.А. Махметова<sup>1</sup>, Н.О. Жалгасбаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, [aigerim\\_amankizi@mail.ru](mailto:aigerim_amankizi@mail.ru)

<sup>2</sup>7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, [nazym.zhalgasbaeva@mail.ru](mailto:nazym.zhalgasbaeva@mail.ru),

<sup>1,2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

### ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЕРЕСЕК ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДАҒЫ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бүгінгі таңдағы білім берудің өзекті мәселелерінің бірі – мектепке дейінгі ересек жастағы және мектеп жасындағы балалардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуын қарастыру, анықтау және түзету. Сөйлеу тілінің бұзылуы және сонымен бірге жазудың бұзылуы да баланың таным іс-әрекетінің дамуына әсерін тигізеді. Кейінгі кездерде бағдарламаны қиындықпен меңгеретін, яғни үлгермейтін



оқушылар саны көбеюде. Оның негізгі себептерінің бірі оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы болып саналады. Зерттеу деректері бойынша үлгермеушіліктің 10-20 пайызы тікелей дисграфиямен байланысты.

**Түйін сөздер:** жазбаша сөйлеу тілі, дисграфия, дислексия, ЖСТД

Махметова А.А.<sup>1</sup>, Жалғасбаева Н.О.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>научный руководитель, PhD, старший преподаватель, [aigerim.amankizi@mail.ru](mailto:aigerim.amankizi@mail.ru)  
<sup>2</sup>7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, [nazym.zhalgasbaeva@mail.ru](mailto:nazym.zhalgasbaeva@mail.ru),  
<sup>1,2</sup>КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### Аннотация

Одна из самых актуальных проблем в образовании сегодня – это рассмотрение, выявление и исправление нарушений письменной и устной речи у дошкольников и детей школьного возраста. Нарушения речи, а также нарушения письма также влияют на развитие познавательной активности ребенка. В последнее время увеличивается количество студентов, которые испытывают трудности с освоением программы, то есть не успевают. Одна из основных причин этого – нарушение письменной и устной речи студентов. Согласно исследованиям, 10-20% неудач напрямую связаны с дисграфией.

**Ключевые слова:** письменная речь, дисграфия, дислексия, ОНР

A.A. Mahmetova<sup>1</sup>, H.O. Zhalgasbayeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>scientific director, PhD, senior lecturer, [aigerim.amankizi@mail.ru](mailto:aigerim.amankizi@mail.ru)  
<sup>2</sup>2<sup>nd</sup> course master specialty of 7M01901, [nazym.zhalgasbaeva@mail.ru](mailto:nazym.zhalgasbaeva@mail.ru),  
<sup>1,2</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abay,  
Almaty, Kazakhstan

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT AND DISORDERS OF WRITTEN SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

### Abstract

One of the most pressing problems in education today is the consideration, identification and correction of violations of written and oral speech in preschoolers and school-age children. Speech disorders, as well as writing disorders, also affect the development of a child's cognitive activity. Recently, the number of students who are experiencing difficulties with mastering the program has been increasing, that is, they do not have time. One of the main reasons for this is the violation of the written and oral speech of students. According to research, 10-20% of failures are directly related to dysgraphia.

**Keywords:** written speech, dysgraphia, dyslexia, general speech underdevelopment

Жазбаша сөйлеу тілі ұғымына оқу мен жазу кіреді. Жазу – бұл графикалық элементтердің көмегімен информацияны қашыққа жіберіп сөйлеу тілін белгілейтін таңбалар жүйесі. Яғни, жазбаша таңбалар жүйесі арқылы қатынас жасаудың ерекше түрі.

А.Р. Лурия оқу импрессиивтік сөйлеу тілінің ерекше түрі, ал жазу экспрессиивті сөйлеу тілінің ерекше түрі деп сипаттайды. Жазбаша сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тілінің негізінде қалыптасады.

Жазбаша сөйлеу тілі сөйлеу тіл іс-әрекетінің күрделі түрі және көп деңгейлі үрдіс болып табылады. Оған түрлі анализаторлар қатысады: *сөйлеу-есту, сөйлеу-қимыл-қозғалыс, көру, жалпы қимыл-*

қозғалыс. Олардың арасында жазу үрдісі кезінде өзара шартталған тығыз байланыс орнайды. Жазбаша сөйлеу тілін менгеру есту және дыбыс айту қасиетінің, көрінетін және жазылатын сөздің арысындағы жаңа байланысын орнату сипатынан тұрады, өйткені жазу үрдісі төрт анализаторлардың: сөйлеу қимыл-қозғалысты, сөйлеу-есту, көру және қимыл-қозғалыстардың бірлескен жұмысымен қамтамасыздандырылады.

Жазудың бұзылуы екі түрге бөлінеді - дисграфия және дислексия. Бірінші жағдайда біз интеллектпен есту қабілеті сақталған жазбаша репродуктивті ақаулар туралы айтып отырмыз. Дисграфиясы бар адамдарда грамматикалық, орфографиялық және стилистикалық қателер көп. Мұндай бұзылулары бар адамдар белгілеуді ұстанбайды, түзулік бұзылады, сөздер бос және қисық әріптермен жазылады. Сонымен қатар, графикада жазу мүмкіндігі мүлдем жоқ. Дислексияға оқуға қабілеттілік болған жағдайда жазбаша тілді қабылдаудың бұзылуы тән. Сонымен қатар, пациенттер хаттарды оқу және тану кезінде қиындықтарға тап болады, сонымен қатар алексиямен бұл мүмкіндіктен толықтай айырылады. Дислексиясы бар әйелдер мен ерлердің арақатынасы сәйкесінше 4,5: 1 құрайды.

Жазбаша сөйлеуді бұзудың дамуында алынған ақпаратты қабылдау мен түсіндіруге тікелей әсер ететін ауызша сөйлесуге үлкен мән беріледі. Алайда, бұл жеке хат бұзушылық жоқ дегенді білдірмейді. Ауызша сөйлеу бұзылыстары, мысалы сөйлеудің жалпы дамымауы (ОНР), фонетикалық-фонематикалық бұзылыс (FFN) және басқалары дисграфия мен дислексияны қоздыратын фактор болып табылады. Статистикалық мәліметтерге сәйкес, сипатталған жазудың бұзылуы қарым-қатынасы бұзылған адамдарда 3-4 есе жиі кездеседі. Дисграфия әрдайым дислексиямен бірге жүреді, бірақ сонымен қатар функцияның біреуі мүлдем болмай, ал екіншісі қалыпты жағдайда болуы мүмкін.

Жазбаша тілдік бұзылыстар көбінесе 5-6 жаста, мидың графикалық және лексикалық орталықтарының қарқынды дамуы мен қалыптасуы кезінде көрінеді. Бұл жас - баланың жазу бұзылуына ең сезімтал болатын үшінші маңызды кезең. Бұл мектептегі немесе оған дайындалып жатқан баланың онсыз да физиологиялық тұрғыдан шамадан тыс жүктелген миға психикалық жүктеме алуымен байланысты.

Жазудың бұзылуының жіктелуі ақаулар түріне қарай бөлінеді. Дисграфиялық бұзылыстың қалыптаспаған жүйеге байланысты төменде сипатталған 5 формасы бар.

1. Сөйлеу аппаратының бұзылуы және сөзді фонематикалық қабылдау кезінде болатын артикулярлық.
2. Дисграфияның акустикалық түрі есту анализаторының ақауымен және дыбысты танумен байланысты.
3. Көру аппараттарының бұзылуы бар оптикалық.
4. Грамматикалық форма сөйлеудің лексикалық және грамматикалық құрылымдарының бұзылуымен сипатталады.
5. Өзгертілген тілдік талдау фонындағы дисграфия.

Қазіргі классификация ерекше және ерекше емес дисграфияны ажыратады. Біріншісіне дыбыстық қабылдау ақауларымен (фонематикалық және парапалиялық) және тілдік операциялардың қозғалтқыштық қызметімен (диспраксиялық, металингвистикалық) байланысты бұзылыстар жатады. Сонымен қатар, спецификалық формаға емленің морфологиялық және синтаксистік бұзылыстары жатады. Ерекше емес формаға тәрбиеге немқұрайлы қарау, психовербалдық дамудың кешеуілдеуімен (PPRD) байланысты жазу бұзылыстары жатады.

Жазбаша сөйлеу, сондай-ақ ауызша сөйлеу жоғары реттеу, перифериялық жүйке жүйесі және қозғалыс аппараты көмегімен жүзеге асырылады. Осыған сүйене отырып, жазудың бұзылу себебі ұсынылған жүйелердің бірін бұзуда жасырылады. Жоғары жүйке қызметінің патологиясы органикалық және функционалды болуы мүмкін. Бұл бұзылулардың ең көп тараған себептері:

- Босану кезіндегі жарақат, мидың органикалық зақымдануын тудырады (затқа қан құйылу, деструкция). Сипатталған бұзушылықтар жамбаспен баланың өлшемдерінің сәйкессіздігімен, дұрыс емес плацентаның, ұрықтың үлкен массасының және басқа патологиялардың пайда болуымен жүреді.

- Жүктіліктің патологиясы – бұл ұрыққа кері әсер етуі мүмкін барлық факторлар. Оларға зиянды әдеттер (алкоголь, темекі шегу), TORCH инфекциясы, тератогендік қасиеттері бар дәрі қабылдау жатады. Сипатталған факторлар барлық органдар, соның ішінде жүйке түтігі белсенді түрде салынған 4 аптадан 4 айға дейінгі кезеңде әсіресе теріс.



• Аллогендік үйлесімсіздік қан топтары мен / немесе ана мен ұрық арасындағы Rh факторы сәйкес келмеген кезде пайда болады. Нәтижесінде қызыл қан жасушалары жойылып, миға улы мөлшерде эсер ететін жанама билирубин түзіледі.

• Нейроинфекция немесе жүйке жүйесінің зақымдалуымен асқынған аурулар. Вирустарға қарапайым герпес, желшешек, цитомегаловирус, қызылша, қызамық жатады. Энцефалит пен менингит тудыратын бактериялық қоздырғыштар үшін менингококк, стрептококк, сальмонелла инфекциялары тән.

• Мидың онкологиялық патологиясы тікелей графикалық аймақта қалыптасуы және теріс эсер етуі немесе басқа аймақтардың сөйлеу бөлімдерін қысуы мүмкін.

• Жазудың қозғалтқыш компонентін бұзатын жарақаттар, перифериялық жүйке жүйесі мен байламды-бұлшықет аппаратының аурулары.

Сонымен қатар, дисграфияны дамытуда баланың қоршаған ортасы мен тәрбиесі шешуші рөл атқарады. Ата-аналары бір-бірімен бірнеше тілде сөйлейтін отбасында жазудың бұзылуы бір тілді отбасыларға қарағанда жиі дамиды. Сондай-ақ, ауызша сөйлеуді бұзу (салбыраңқы, тыныш), солақайларды оң қолдарда қайта даярлау, тұрақты ескертулер дисграфия мен дислексияның пайда болуына ықпал етеді.

*Пайдаланған әдебиеттер тізімі:*

1. Ахутина Т.В. *Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Метод, материалы научно-практической конференции "Центральные механизмы речи", посвященной 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М.Г. Храковская. – СПб., 2004.*

2. Бельтюков В.И. *Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М.: Педагогика, 1977.*

6. Выготский Л.С. *Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.*

7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.*

8. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. *К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников. – М., 1963.*

9. Карпенко Н.П., Подольский А.И. *Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи // Вестн. Моск. ун-та. – 1980.*

10. Колповская И.К. *Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1961*

11. Комарова В.В., Милостивенко Л.Г., Сумченко Г.М. *Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // сборн. Патология речи. – СПб., 1992.*

УДК 376.3

Л.Х. Макина<sup>1</sup>, Д.С. Сагатова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ғылыми жетекші, психол.ғ.к., доцент

<sup>2</sup>7М01901–Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

<sup>1,2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

## ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Аңдатпа*

Мақалада есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас дағдыларының ерекшеліктері жайлы айтылған. Қалыпты дамып келе жатқан балалар мен есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынас дағдыларының ерекшеліктері салыстырмалы түрде қарас-

тырылған. Мектеп жасына дейінгі балалардың эмоцияналдық жай күйінің қарым-қатынас дағдыларының дамуына әсер ету мәселесіне, сонымен қатар қарым-қатынас барысындағы «бала – ересек», «бала – бала» өзара байланыстылығына тоқталып өттік.

**Түйін сөздер:** есту, қарым-қатынас, есту қабілетінің зақымдалуы, мектеп жасына дейінгі бала.

Макина Л.Х.<sup>1</sup>, Сағатова Д.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Научный руководитель, к.психол.н., доцент

<sup>2</sup>Магистрант 2 курса по специальности 7М01901-Дефектология

<sup>1,2</sup>КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

### Аннотация

В статье рассказывается об особенностях коммуникативных навыков дошкольников с нарушением слуха. Относительно рассмотрены особенности коммуникативных навыков нормально развивающихся детей и детей с нарушением слуха. Мы остановились на проблеме влияния эмоционального состояния дошкольников на развитие коммуникативных навыков, а также взаимосвязи «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок» в процессе общения.

**Ключевые слова:** слух, коммуникация, нарушение слуха, дошкольник.

L.K. Makina<sup>1</sup>, D.S. Sagatova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Scientific supervisor, candidate of Psychological sciences, associate professor

<sup>2</sup>2-nd year master student, major in 7M01901 – Defectology

<sup>1,2</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

## FEATURES OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

### Abstract

The article describes the features of communication skills of preschool children with hearing impairment. The features of the communication skills of normally developing children and children with hearing impairment are considered comparatively. We focused on the problem of the influence of the emotional state of preschoolers on the development of communication skills and relationships «child–adult», «child–child» in the process of communication.

**Keywords:** hearing, communication, hearing impairment, preschooler.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин және т.б. ғалымдардың зерттеулерінде тұлғааралық қатынастар балалық шақта пайда болады және қарқынды дамиды деп айтып өткен. Бала туылғаннан бастап адамдар арасында тұрады және олармен әр түрлі қарым-қатынаста болады. Оның қарым-қатынас дағдылары мектепке дейінгі жаста белсенді қалыптасады.

Психологиялық-педагогикалық зерттеулерде баланың дамуы оның педагогтармен (М.И. Лисина, В.А. Петровский және т.б.), ата-анасымен (З.М. Богуславская), құрдастарымен қарым – қатынасы (Л.Н. Башлакова, Т.И. Ерофеева, А.А. Рояк және т.б.), сонымен қатар қарым-қатынас мәдениеті (Т.А. Антонова, М.В. Ильяшенко, Н.С. Малетина, С.В. Петерина және т.б.) арқылы жүзеге асады.

Ең алдымен, қарым-қатынас баланың психикалық дамуының маңызды шарты мен факторы екенін атап өткен жөн. Бұл идеяны алғаш рет Л.С. Выготский айтумен бастау алған. Ол «адамның психологиялық табиғаты оның ішкі қарым-қатынасына берілген және тұлғаның функциялары мен оның құрылымының формаларына айналған адами қатынастардың жиынтығын білдіреді» деп атап өткен. Сонымен қатар, ғалым баланың дамуы үшін «бала – бала» және «бала – ересек» қарым-қатынастарының өзара байланысы мен өзара тәуелділігінің маңыздылығын атап өткен: «Бала ересек-

тердің басшылығымен ұжымдық іс-әрекетте еліктеудің көмегімен әлдеқайда көп нәрсені жасай алады, сонымен қатар түсіністікпен, өз бетінше жасай алады».

Психологтар мен педагогтардың көптеген зерттеулері (Б.Г. Ананиев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес және т.б.) мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас дағдыларының дамуы ең сезімтал кезең екенін нақтылауға мүмкіндік береді. Бұл жаста баланың қарым-қатынас дағдысының дамуындағы маңызды өзгерістердің бірі пайда болады, яғни баланың әлеуметтік шеңберінің кеңеюі жүзеге асады. Егер бала бастапқы даму кезеңдерінде тек ересектермен сөйлессе, қазіргі таңда ол өзімен жасты құрдастарымен де қарым-қатынасқа түсе бастайды. Баланың басқа балаларға қатынасы өзгереді, ол олардың «өзімен бірдей» екенін түсінеді, сонымен қатар балада «құрдастарымен өзін-өзі сәйкестендіру» іс-әрекеті жүзеге асады. Осылайша, мектепке дейінгі жаста бала мен оның құрдастары жалпы қарым-қатынас кеңістігіне енеді.

Қарым-қатынас процесі адамдардың бір-бірін түсінуін көздейді. Біз өз кезегінде мектеп жасына дейінгі балаларға эгоцентризм тән екеніне тоқталып өтеміз. Мектеп жасына дейінгі бала нақты жағдаяттар барысында айналасындағы адамдардыөзі сияқты ойлайды, сезінеді, көреді деп санайды. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі бала басқа адамның көзқарасын қабылдауда және түсіну де қиындықтарға тап болады, яғни балада әлі де өзін басқа адамның орнына қою қабілеті қалыптаспаған.

Мектеп жасына дейінгі бала үшін ең үлкен қиындық – бұл басқа адамның проблемаларын түсіну, оның тәжірибесін елестету және оларға эмоционалды тұрғыда жауап беру болып табылады. Бұл ерекшелік, мысалы, баланың мінез-құлқында басқаларға деген қатыгездіктің болуымен түсіндіруге болады. Мектеп жасына дейінгі баланың басқа адамның реніші мен қайғысын түсіну қабілеті әлі жоқ екендігіне баса назар аударамыз, бірақ әр түрлі адамдармен қарым-қатынас жасау тәжірибесін жинақтау барысында ол біртіндеп әлеуметтік сезімталдықты дамытады, яғни басқа адамдардың тілектері мен сезімдерін, олардың әрекеттерінің себептерін түсіну және ескеру қабілеті тез дамыды. Тек осы жағдайда адамдар арасында өзара жанашырлықпен, достықпен, махаббатпен көрінетін ерекше қатынастар орнатылуы мүмкін (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.А. Коломенский, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Подьяков, Д.Б. Эльконин және т.б.). Қарым-қатынастың маңызды элементтерінің бірі – адамдардың бір-бірін қалай қабылдайтынын түсіну. Көбінесе адамдардың бір-бірін түсінбеуі жанжал жағдайларының себепкері болып табылады. Әсіресе, бұл кішкентай балалар үшін қиын, сондықтан олардың арасында жанжалдар, даулар және тіпті төбелес жиі болып отырады.

Баланың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасының қандай нысаны болмасын, оның қажетті құралы экспрессия болып табылады. Эмоционалды қарым-қатынас, өзгеріп, қарым-қатынастың барлық түрлерінен өтіп, олардың ішіне еніп, сонымен бірге баланың адамдарға деген эмоционалды – құндылық қатынасын қалыптастыруда, оларды түсінуде және өзгелерге экспрессивті әсер ету құралдарын дамытуда орасан зор рөл атқарады. Осыған байланысты зерттеуші Р.К. Терещук мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас қызметінің бірнеше параметрлерін анықтады:

- әлеуметтік сезімталдық – бұл мектеп жасына дейінгі баланың қарым-қатынас барысында құрдастарының эмоционалдық әсерін қабылдау және оларға жауап беру қабілеті;
- коммуникативті бастама – бұл серіктеспен қарым-қатынас жасау, оны қарым-қатынасқа бейімдеуге, байланыстарды қайта құруға немесе оларды тоқтатуға дайын болу;
- эмоционалды қарым-қатынас – мектеп жасына дейінгі баланың әр балаға жеке-жеке қарым-қатынас жасау тәжірибесіне байланысты және орналасу дәрежесі мен мазмұнының реңктерін сипаттайтын қабілеті.

*Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынас ерекшеліктері.*

Клиникалық және лингвистикалық тәжірибеде есту қабілеті зақымдалған балалардың үш негізгі тобы бар:

1. Естімейтін балалар. Естімейтін балалардың клиникалық – коммуникативті көрінісі сөйлеуді меңгеруден бұрын пайда болған терең, тұрақты екі жақты есту қабілетінің зақымдалуын көрсетеді (постнатальды кезең). Егер естімейтін балаларға арнайы құралдардың көмегімен сөйлеу үйретілмеген жағдайда (оларға кейбір сыртқы әлеуметтік себептер бойынша тиісті аудиологиялық және логопедиялық көмек көрсетпейді), олар естімейтін - сөйлемейтін болып қалады.

2. Нашар еститін балалар. Бұл ішінара есту қабілеті зақымдалуы, оның салдары сөйлеу тілінің тұрақты зақымдалуына және қарым – қатынас дағдыларының дұрыс дамымауына әкеліп соғады.

3. Кеш естімей қалғандар. Бұл топтағы тұлғалардың мінез-құлқы көбінесе естімей қалған, сонымен қатар нашар еститін тұлғаларға ұқсас және жақын болып келеді. Кеш естімей қалған тұлғалар көптеген дыбыстарды естімейді немесе бұрмаланған түрде естиді, не айтылған сөздерді түсінбейді, осының салдарынан бала қатты психикалық реакция береді. Бұл кейде баланың қоршаған ортадағы кез келген қарым-қатынас түрлерін дамытудан толық бас тартуына әкеліп соқтырады, психикалық аурулардың дамуына себепкер болуы мүмкін (ерте балалық аутизм, ретардация).

Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу формалары өте баяу қалыптасады және бекітіледі, сөйлеу шығармашылығында тәуелсіздік болмайды; оларда тұрақты фонетикалық дамымауы, сөйлеудегі зат есімдердің үстемдігі орын алады, сонымен қатар іс-әрекеттерді, белгілер мен қатынастарды білдіретін сөздерді жеткіліксіз түрде қолдану, сөйлеу белсенділігінің төмендеуі, сөйлеу қарым-қатынасының кедейлігі байқалады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың басқалармен қарым-қатынас орнатуға, сөздерді байланыстырға үлкен кедергі келтіретін мәселелердің бірі сөздік қордың жеткіліксіздігі болып табылады. Есту қабілеті зақымдалған балалар іс жүзінде ауызша қарым-қатынас жасау мүмкіндігінен айырылады, өйткені үйренген сөйлеу құралдары қарым-қатынас қажеттілігін қанағаттандыруға арналмаған. Осылайша, тұлғааралық қатынастарды қалыптастыру үшін қосымша қиындықтар туындайды.

Көбінесе есту қабілеті зақымдалған балалар ауызша қарым-қатынастан аулақ болуға тырысады. Бала мен оның құрдасының немесе ересек адамның арасындағы сөйлеу байланысы пайда болған жағдайда, ол өте қысқа және толық емес болып қалады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынас дағдыларының ең айқын және жаппай белгілерінің бірі – сөйлеуді түсінудің шектеулі болуы. Экспрессивті сөйлеу келесі ерекшеліктермен сипатталады: сөздік қоры шектеулі, шашыраңқы және мағынасы жағынан дәл емес. Грамматикалық құрылымда азды-көпті өрескел қателіктер байқалады. Сөздердің айтылуында, сөз құрылымында көптеген бұрмалаушылықтар бар: әдетте сөздердің контуры немесе, ең болмағанда, екпінді буын сақталатыны қызық, өйткені бұл дыбыстар сөз құрамында айрықша естілетін болғандықтан фонетикалық жағынан ұқсас сөздер осы негізде араласуы мүмкін.

Есту қабілеті зақымдалған баланың дауысы әдетте ақырын(дауыссыз), интонация дамымаған және түсініксіз болып келеді. Ол сөйлеудегі қарым-қатынас жеткіліксіздігінен – ишарамен толықтырады. Есту қабілеті зақымдалған балалар мен оның жақындары арасындағы байланыс нысаны – ымдау, есту қалдықтарын пайдалану, яғни сөйлеу барысында дауысты жоғарылату, құлаққа сөйлеу, еріннен оқу және т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша және жазбаша сөйлеуі барысында әріптер мен сөздерді тастап кетеді, оларды мағынасы бойынша емес, сыртқы ұқсастығы бойынша ауыстырады. Олармен бірге әр сөздің мағынасын талдау қажет. Мұндай балалар мәтіндерді сөзбе-сөз жаттайды, сөйлеу барысында грамматикалық конструкциялардың, монотонды сөздер мен сөз тіркестерінің бір түрін қолданады, олардың сөйлеу тілі нашар. Есту қабілеті зақымдалған балалар ауызша сөйлеуді көзбен жақсы қабылдайды – бұл еріннен оқу деп аталады.

Естімейтін балалар қашықтықта ақпаратты қабылдаудың маңызды арналарының бірі – есту арнасынан айырылғандықтан, бұл санаттағы балалар үшін заттың терімен тікелей жанасуы кезінде пайда болатын тактильді сезімдер өте маңызды. Зерттеулер көрсеткендей, есту анализаторы толығымен болмаған кезде дірілге сезімталдық жоғарылайды, ал есту қабілеті жақсарған сайын ол азаяды. Діріл сезімталдығының дамуы ауызша сөйлеуді, оны қабылдау мен қолдануды игеруде үлкен маңызға ие.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, баланың өсу процесінде қарым-қатынас дағдыларының өзгеруінің кейбір ерекшеліктері көрініс табады. Мектеп жасына дейінгі балаларды белсенді тасымалдаушылар және қарым-қатынас іс-әрекеттің субъектілері деп атауға болады. Қарым-қатынаста өзіндік мінез-құлықты басқарудың озбырлығының пайда болуы, олардың қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру мүмкіндігін қамтамасыз етеді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу тілінің дамуының және жалпы танымдық белсенділіктің зақымдалуы байқалады, бұл логикалық тұжырымдаманы, абстракция түрде шындықты бейнелеу және жалпылау, қабылдау, ойлау, есте сақтау қабілетінің дамымауымен көрінеді. Жоғарыда

айтылған барлық сипаттамалардың әсерінен есту қабілеті зақымдалған балалар қарым-қатынасқа түсу қиындықтарына тап болады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Воронич Е.А. Особенности коммуникативных умений старших дошкольников в процессе диалога со сверстниками / Е.А. Воронич // Теория и практика общественного развития.
2. Бабаева Т.И. Дошкольники на пороге XXI века / Т.И. Бабаева // Педагогика и психология дошкольного и начального образования: анализ прошлого и взгляд в будущее. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
3. Гаврилушина О. Развитие коммуникативного поведения в условиях детского сада / О. Гаврилушина // Ребенок в детском саду. – 2003.
4. Дубинина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л. Дубинина // Дошкольное воспитание. – 2005.
5. Аксенова Л. И. и другие. Специальная педагогика. – М.: Академия, 2002.

**УДК 376-056.263**

*Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, А.С. Аязбекова<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Phd, аға оқытушы, «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі,  
Педагогика және психология институты,*

*[butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)*

*<sup>2</sup>7M01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты  
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Педагогика және психология институты,*

*<sup>1,2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан*

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ МАТЕМАТИКАНЫ ОҚУҒА ДАЙЫНДЫҒЫН ДАМЫТУДЫҢ ЖОЛДАРЫ**

*Аңдатпа*

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балаларды математиканы оқуға дайындығын дамытудың жолдары қарастырылған. Қазіргі таңда білім беру жүйесінде болып жатқан өзгерістер мектеп жасына дейінгі тәрбиеге ерекше мән беруді талап етіп отырғаны мәлім. Жыл сайын жаңа бағдарламалар шығып, неғұрлым тереңрек білім беруді, жаңа әдістердің болуы қажет екеніне көзіміз жетті. Бағдарлама талаптарына сай әртүрлі жас топтарында оқытудың мазмұны мен формалары, балалардың математикалық даму үрдісін көрсету, осыған орай өз жұмысын жоспарлай білу, болашақ біз секілді ұстаздар үшін ең маңызды мәселенің бірі болып табылады. Қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру әдістемесі баланың қарапайым математикалық түсінігін қалыптастыру процесінің негізгі заңдылықтарын зерттейді, сонымен қатар, әдістеменің алға қойған мақсат-міндеттері айқын болуы шарт. Сонымен қатар біз қарапайым математикалық білімдерін, дағдыларын күнделікті өмірде, жұмыста, өнерде, спортта қандай сала болмасын барлық жерде жүретінін байқаймыз. Ендеше біздің балаларымызда ең алдымен қарапайым математикалық дағдыларын мықты дамыта білуіміз керек. Біздің болашағымыз өсіп келе жатқан жас жеткіншектер екенін білеміз және біздің балаларымыздың мүмкіндігі шектеулі екендігіне қарамай тиісінше білім беру біздің ұстаздық парызымыз деп білемін, себебі біздің балалардың қарапайым балалардан ешқандай айырмашылықтары болмау қажет. Барлық балалар білім алуға, бақытты өмір сүруге, жарқын болашақта өз жолын табуға құқығы бар. Математиканы балаларға үйретпестен бұрын оларға математикалық маңыздылықты түсіндіруіміз қажет, яғни математикалық дағдылардың күнделікті өмірде жиі қолданатындығын сөзбен және іспен дәлелдеп, балаға түсінікті болатындай әдістер қолдануымыз қажет. Қарапайым математикалық дағдылар дегенімізге өзіміз білетіндей уақыт, кеңістіктік ұғымдар, өлшем, пішін, қарапайым заттарды салыстыру

сонымен қатар балалар үшін ең қиын, ең қажетті дүние сан туралы білімдерін дамыту. Тиімді әдістерді пайдалана отырып, біз балалардың математикаға дайындығын тиімді дамытудың жолдарын қарастыруымыз қажет екенін ескере отырып, бүгінгі мақаламды осы тақырыпта алдым.

**Түйін сөздер:** Салыстыру, пішін, уақыт, өлшем, сан, мөлшер, кеңістікті бағдарлау, азайту, қосу, тура санау, кері санау.

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Аязбекова А.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Phd, старший преподаватель, отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,  
Институт педагогики и психологии, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности 7М01901-Дефектология  
Отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,  
Институт педагогики и психологии,

<sup>1,2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

## ПУТИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

### Аннотация

В данной статье рассмотрены пути развития готовности детей с нарушениями слуха к изучению математики. Как известно, изменения, происходящие в системе образования, требуют особого внимания к дошкольному воспитанию. С каждым годом выходят новые программы, мы убеждаемся, что нужно дать более глубокие знания, новые методы. Содержание и формы обучения в различных возрастных группах в соответствии с требованиями программы, демонстрация тенденций математического развития детей, умение планировать свою работу в этой связи является одним из важнейших вопросов для будущих педагогов. Методология формирования элементарных математических представлений изучает основные закономерности процесса формирования элементарных математических представлений ребенка, при этом цели и задачи методики должны быть ясны. Мы также наблюдаем элементарные математические знания, навыки в повседневной жизни, на работе, в искусстве, в спорте, где бы ни была область, везде. Значит, у наших детей в первую очередь должны быть сильные математические навыки. Мы знаем, что наше будущее-подрастающие молодые люди, и, несмотря на то, что наши дети имеют ограниченные возможности, мы считаем своим педагогическим долгом обеспечить надлежащее образование, потому что наши дети не должны иметь никаких отличий от обычных детей. Все дети имеют право на образование, на счастливую жизнь, на поиск своего пути в светлом будущем. Прежде чем учить детей математике, мы должны объяснить им математическую значимость, т.е. доказать словами и делом, что математические навыки часто используются в повседневной жизни, и применить такие методы, которые будут понятны ребенку. Элементарные математические навыки - это, как мы знаем, понятия времени, пространства, размера, формы, сравнения простых предметов, а также развитие знаний о самом сложном, самом необходимом для детей количестве предметов. Учитывая, что используя эффективные методы, мы должны рассмотреть пути эффективного развития готовности детей к математике, я получил свою сегодняшнюю статью на эту тему.

**Ключевые слова:** сравнение, форма, время, размер, число, размер, пространственная ориентация, вычитание, сложение, прямой подсчет, обратный отсчет.

L.A. Butabaeva<sup>1</sup>, A.S. Ayazbekova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Phd, senior lecturer of the Department of special education  
[butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> 2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology  
Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology,

<sup>1,2</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

## WAYS TO DEVELOP THE READINESS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS TO STUDY MATHEMATICS

### Abstract

This article discusses the ways of developing the readiness of children with hearing impairments to study mathematics. As you know, the changes taking place in the education system require special attention to preschool education. Every year new programs are released, we are convinced that we need to give deeper knowledge, new methods. The content and forms of education in different age groups in accordance with the requirements of the program, the demonstration of trends in the mathematical development of children, the ability to plan their work in this regard is one of the most important issues for future teachers. The methodology of formation of elementary mathematical representations studies the main regularities of the process of formation of elementary mathematical representations of the child, while the goals and objectives of the methodology should be clear. We also observe elementary mathematical knowledge, skills in everyday life, at work, in the arts, in sports, wherever the field is, everywhere. This means that our children should first of all have strong mathematical skills. We know that our future is young people growing up, and despite the fact that our children have limited opportunities, we consider it our pedagogical duty to provide a proper education, because our children should not have any differences from ordinary children. All children have the right to education, to a happy life, to find their way in a bright future. Before we teach our children mathematics, we must explain to them the mathematical significance, i.e., the meaning of mathematics. prove in words and deeds that mathematical skills are often used in everyday life, and apply such methods that will be understandable to the child. Elementary mathematical skills are, as we know, the concepts of time, space, size, shape, comparison of simple objects, as well as the development of knowledge about the most complex, the most necessary number of objects for children. Given that using effective methods, we must consider ways to effectively develop children's readiness for mathematics, I received my article on this topic today.

**Keywords:** hearing, communication, hearing impairment, preschooler.

Математика – мектеп кезеңіндегі ең күрделі, әрі қызық пәндердің бірі. Сондықтан мектепке дейін бүгінгі күні бала қарапайым математикалық білімді меңгеруі керек. Алайда, балалардың математикалық түсініктерін қалыптастыру мәселесі - бүгінгі таңда мектепке дейінгі педагогиканың ең аз зерттелген әдістемелік мәселелерінің бірі екені мәлім. Дәстүрлі түрде мектепке дейінгі дарярылық кезеңде математикалық сипаттағы білім қорын меңгеру және жинақтау мәселесін тереңірек қарастыруымыз қажет. Қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру баланың ақыл-ой дамуының, оның танымдық қабілеттерінің құралы болып табылады. [4]

Біз есту қабілеті зақымдалған балалардағы математикалық дағдыларын зерттеу үшін әдістеме тапсырмаларын қарастырдық. Сонымен қатар баланың деңгейіне сай тапсырмаларды іріктеп алдық. Бағдарламадан Л.А. Головчиц, Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко, А.Д. Салахова, Г.В. Короткова, А.А. Катаева, Т.В. Трофимова сияқты ғалымдардың 1 және 2 типтегі арнайы мектепке дейінгі мекемелерге арналған тапсырмаларын алдық. [2]

Есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларда математикалық көріністерді қалыптастыру әдістемесі ұзақ даму жолынан өтті. Математикалық даму әдістемесінің замандастары – Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Рихтерман, А.А. Столяр, А.С. Метлин және басқалар. Есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалар санауды белсенді игереді, сандарды қолданады, көрнекі-бейнелік, ауызша - дактильді негізде және планшеттерде қарапайым есептеулерді жүргізеді, қарапайым уақытты және кеңістіктік қатынастарды игереді, әртүрлі пішіндер мен шамалардың объектілерін түрлендіреді. [3] Бұл әдістемелік тапсырмалардың барлығы есту қабілеті зақымдалған балалардың қарапайым математикалық дағдыларын тиімді әдістемелермен дамыту болып табылады. Біз қарастырған әдістемелерге келетін болсақ:

1. Сан мен заттардың саны.
2. Көлемі
3. Пішін
4. Кеңістік пен уақытты бағдарлау

Жоғарыда аталған әрбір тақырыпқа сай есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған қарапайым математикалық дағдыларын қалыптастыру жолдарын қарастырдық. Олай болса әрбір тақырыпқа тоқтала кетсек:

#### **1. Сан мен заттардың саны.**

**Мақсаты:**

- 1) 5 шегінде санау дағдыларын тексеру;
- 2) заттардың санын саусақтардың санымен сәйкестендіре алып, санау қабілеттерін дамыту;
- 3) заттардың санын санмен атап көрсете алу;
- 4) 5 ішіндегі заттардың санын санмен салыстыру.

**Керек құрал-жабдықтар:** 1-ден 5-ке дейінгі сандары бар кеспе парақтар, белгілі бір заттар (матрешкалар, саңырауқұлақтар т.б.).

**Нұсқаулық.**

- 1-ден 5-ке дейін тура сана.
- Сана, қолыңда қанша саусақ бар?
- Қанша матрешканы көріп тұрсың, сана, қажетті санды қой немесе айт (3,5,4).

**Нәтижелерді бағалау.**

- 3 ұпай-бала тапсырмаларды өз бетінше орындайды, дұрыс санайды;
- 2 ұпай-бала мұғалімнің көмегімен тапсырмаларды орындайды, кесте түрінде көмек қолданылады;
  - 1 ұпай-бала тапсырманы орындауға тырысты, бірақ мұғалімнің бірнеше рет көмек көрсеткеннен кейін тапсырманы орындады;
  - 0 ұпай-бала тапсырманы орындай алмады.

**2. «Көлемі».**

**Мақсаты:**

- 1) Заттарды шамасы бойынша салыстыру біліктерін зерттеу;
- 2) Екі затты салыстыра білу дағдыларын анықтау;
- 3) Есептеу нүктесін сақтай отырып, ұзындығын, енін, биіктігін, қалыңдығын азаю және өсу ретімен орналастыру қабілеттерін дамыту.

**Қажетті құрал-жабдықтар:** Ұзындығы, ені бойынша бірдей түсті әртүрлі жолақтар, биіктігі бойынша әртүрлі пирамидалар.

**Нұсқаулық.**

- Жолақтарды ұзындығы бойынша орналастыр. Ең ұзын жолақты көрсет. Ең қысқа жолақты көрсет. Бұл жолақтың ұзындығы қандай?
- Жолақтарды ені бойынша қой. Ең тар жолақты көрсет. Ең кең жолақты көрсет. Бұл жолақтың ені қандай?
- Пирамидаларды биіктікте орналастыр. Ең биік пирамиданы көрсет. Ең төменгі пирамиданы көрсет. Бұл биіктігі қандай пирамида?
- Екі жолақты шартты өлшеммен салыстыр. Қай жолақ ұзынырақ?

**Нәтижелерді бағалау.**

- 3 ұпай-бала тапсырмаларды өз бетінше орындайды, сұрақтарға дұрыс жауап береді;
- 2 ұпай-бала мұғалімнің көмегімен тапсырмалар мен мұғалімнің нұсқауларын қолдана отырып тапсырмаларды орындайды;
  - 1 ұпай-бала тапсырманы орындауға тырысты, бірақ мұғалімнің бірнеше рет көмек көрсеткеннен кейін тапсырманы орындайды;
  - 0 ұпай-тапсырманы орындай алмадым.

**3. "Пішін".**

**Мақсаты:** балалардың заттардың пішіндері туралы түсініктерін зерттеу.

**Қажетті құрал-жабдықтар:** Жазықтық және көлемді пішіндер-шар, текше, шаршы, шеңбер, үшбұрыш, цилиндр, параллелепипед (жолақ), тіктөртбұрыш, сопақ.

**Нұсқаулық.**

- Шар, текше, шаршы, шеңбер, үшбұрыш, цилиндр, параллелепипед, тіктөртбұрыш, сопақшаны көрсет.
- Затты ата (шар, текше, шаршы, шеңбер, үшбұрыш, цилиндр, параллелепипед, тіктөртбұрыш, сопақ).

**Нәтижелерді бағалау.**

- 3 ұпай-бала тапсырмаларды өз бетінше орындайды, сұрақтарға дұрыс жауап береді;
- 2 ұпай-бала мұғалімнің көмегімен тапсырмалар мен мұғалімнің нұсқауларын қолдана отырып тапсырмаларды орындайды;



- 1 ұпай – бала тапсырманы орындауға тырысты, бірақ мұғалімнің бірнеше рет көмек көрсеткеннен кейін тапсырманы орындады немесе тапсырманы орындамады;

- 0 ұпай-тапсырманы орындай алмадым.

#### 4. "Кеңістік пен уақытты бағдарлау".

##### Мақсаты:

1) балалардың білімін зерттеу объектілер арасындағы кеңістіктік қатынастарды қабылдау: алыс, жақын, төмен, жоғары;

2) балалардың оң және сол қолдарын ажырата білуін зерттеу;

3) заттардың өз оң және сол жақтарының орналасуын, солдан оңға қарай бағытын анықтау білігін зерттеу (қызмет барысында).

**Қажетті құрал-жабдықтар:** Ұшақтың суреті алыс, жақын, төменгі, жоғарғы, жақын, қағаз және көбелек.

##### Нұсқаулық.

- Бұл суреттегі ұшақ қайда? (алыс, жақын, төменгі, жоғарғы, ағаштың жанында).

- Қағаз парағының төменгі жағына көбелек қою. Қағаз парағының жоғарғы жағына көбелек қою.

Қағаз парағының сол жағына көбелек қою. Қағаз парағының оң жағына көбелек қою.

- Сол қолыңды көрсет. Оң қолыңды көрсет. Сол жақта не бар?

- Суретке қара: түн, таңертең, күн, кеш. Суретте не бейнеленгенін ата: түн, таң, күн, кеш.

##### Нәтижелерді бағалау:

- 3 ұпай-бала тапсырмаларды өз бетінше орындайды, сұрақтарға дұрыс жауап береді;

- 2 ұпай-бала мұғалімнің көмегімен тапсырмалар мен мұғалімнің нұсқауларын қолдана отырып тапсырмаларды орындайды;

- 1 ұпай-бала тапсырманы орындауға тырысты, бірақ мұғалімнің бірнеше рет көмек көрсеткеннен кейін тапсырманы орындайды;

- 0 ұпай-бала тапсырманы жеңе алмады. [1]

Әрине біз бұл әдістемелерді қолданбас бұрын, әр тақырыпты балаға түсінікті етіп, қарапайым тілмен балаға түсіндіру жұмыстарын жүргіземіз. Содан кейін ғана баладан кері байланысты талап ете аламыз. Сонымен қатар мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балаларға біз көбінде әдістемелерді ойын түрінде жүргіземіз. Ол үшін көптеген ойын түрлерін қолданамыз. Ойын балаға қызық, әрі түсінікті болуы шарт. Айта кететіні біз балаға ойын түрінде сабақ өту арқылы баланың қиялының, зейінінің, ойлау қабілеттерінің, сонымен қатар сөздік қорын молайта аламыз. Тіпті балаларға тапсырмаларды көптеген көрнекіліктерді қолдану барысында ұсақ-қол моторикасының да дамуына ықпал ете аламыз. [5]

Қорыта келе біз есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың қарапайым математикалық тапсырмаларды орындауға қызығушылығының жоқтығын байқаймыз, айта кететін болсақ сандық, уақыт, кеңістіктік көріністер мен арифметикалық міндеттерді шешудің ерекшеліктері бар және оны балаларға ойын түрінде жүргізсек түсінуіне тиімді, әрі қызық болады деп есептейміз. Ең бастысы баланың қызығушылығын арттыра білуде.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда математикалық қызметке сенсомоторлы, интеллектуалдық, сөйлеу, эмоционалдық алғышарттар нашар қалыптасқанын байқаймыз, сонымен қатар оларда ерекше білім беру қажеттілігі де бар. Сондықтан мұндай балаларды оқыту процесінде арнайы құралдар мен әдістерді пайдалана отырып, бастапқы және екінші бұзылыстарды тұтас дамыту мен түзету міндеттерін шешуіміз қажет.

##### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Баряева Л.Б. *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2010. – 479 с.

2. Головчиц Л.А., Носкова Л.П., Шматко Н.Д., Салахова А.Д., Короткова Г.В., Катаева А.А., Трофимова Т.В. *Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста.* – М.: Просвещение, 1991.

3. Витухина И.А. *Реализация принципа наглядности при изучении математики в школе для глухих детей // Дефектология.* - №1. - 2018 – С.38-42.

4. Никольская И.А. Развитие речи учащихся с нарушениями слуха на уроках математики. // Дефектология. – 2007. - № 3. – С.56-59.

5. Сухова В.Б. Обучение математике в подготовительном - IV классах школ глухих слабослышащих детей. - М., Академия, 2002. –192 с.

МРНТИ 14.35.07

Шабанова Б.А.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы.

## ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация*

Обострение вопросов социализации и обучения детей с особыми образовательными потребностями инициируют исследования в сфере внедрения инклюзивного образования. Подготовка педагогических кадров к работе в инклюзивной среде является актуальной проблемой современной педагогической теории и практики. В системе высшего профессионального образования РК пересматриваются образовательные программы в соответствии с запросами практики. Инклюзивное образование, которое внедряется в образовательных организациях Казахстана, требует от педагогов реальных знаний и практических навыков в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Расстройства аутистического спектра у детей (РАС) – достаточно новая область для исследования, для практической реализации инклюзивных технологий. Наблюдается недостаточное количество педагогических кадров для работы с детьми с РАС.

Содержание статьи представляет собой анализ данных. Данные основаны на анализе современных исследований в области инклюзивного образования. В статье представлены результаты, которые были получены в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе КазНПУ имени Абая, (г. Алматы), Карагандинский университет им.Е. Букетова (г. Караганды).

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, РАС, будущие педагоги, подготовка кадров, высшее образование, образовательные программы.

Б.А. Шабанова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,  
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

## ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР СТУДЕНТТЕРІНІҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА АСБ БАР БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ІСТЕУГЕ ДАЙЫНДЫҒЫ

*Аңдатпа*

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру және оқыту мәселелерінің шиеленісуі инклюзивті білім беруді енгізу саласындағы зерттеулерге бастама жасайды. Педагогикалық кадрларды инклюзивті ортада жұмыс істеуге дайындау қазіргі педагогикалық теория мен практика-

ның өзекті мәселесі болып табылады. ҚР жоғары кәсіптік білім беру жүйесінде білім беру бағдарламалары практика сұраныстарына сәйкес қайта қаралады. Қазақстанның білім беру ұйымдарында енгізілетін инклюзивті білім беру педагогтардан ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалармен жұмыс істеуде нақты білім мен практикалық дағдыларды талап етеді. Балалардағы аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) – инклюзивті технологияларды іс жүзінде жүзеге асыру үшін зерттеу үшін жеткілікті жаңа сала. АСБ бар балалармен жұмыс істеу үшін педагог кадрлардың жеткіліксіз саны байқалады.

Мақаланың мазмұны-деректерді талдау. Деректер инклюзивті білім беру саласындағы заманауи зерттеулерді талдауға негізделген, мақалада Абай атындағы ҚазҰПУ (Алматы қ.), Е.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті (Қарағанды қ.) базасында жүргізілген тәжірибелік-эксперименттік жұмыс барысында алынған нәтижелер ұсынылған.

**Түйінді сөздер:** инклюзивті білім беру, АСБ, болашақ педагогтар, кадрлар даярлау, жоғары білім, білім беру бағдарламалары.

*B.A. Shabanova<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty*

## **READINESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES TO WORK WITH CHILDREN WITH ASD IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

Exacerbation of the issues of socialization and education of children with special educational needs is initiated by research in the field of implementation of inclusive education. Training of teaching staff to work in an inclusive environment is an urgent problem of modern pedagogical theory and practice. In the system of higher professional education of the Republic of Kazakhstan, educational programs are being revised in accordance with the requests of practice. Inclusive education, which is being introduced in educational institutions of Kazakhstan, requires teachers to have real knowledge and practical skills in working with children with special educational needs. Autism spectrum disorders in children (ASD) is a fairly new area for research, for the practical implementation of inclusive technologies. There is an insufficient number of teaching staff to work with children with ASD.

The content of the article is data analysis. The data are based on the analysis of modern research in the field of inclusive education. The article presents the results that were obtained in the course of experimental work, which was carried out on the basis of KazNPU named after Abai (Almaty), Karaganda University named after E. Buketov (Karaganda).

**Keywords:** inclusive education, ASD, future teachers, personnel training, higher education, educational programs.

### **Введение**

Включение детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с РАС, в педагогический процесс инклюзивной среды требует профессиональной педагогической поддержки. Подготовка педагогических кадров для работы с такими обучающимися основана на результатах исследований, которые активно ведутся специалистами разных стран.

Объект исследования: подготовка педагогических кадров к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования: готовность студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Цель: определить взаимосвязь между внесением изменений в содержание образовательных программ и готовностью студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования

Задачи:

- определить теоретические подходы к процессу подготовки студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования;

- провести анализ экспериментальной работы по формированию готовности студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Казахстанские ученые А.Т. Искакова, З.А. Мовкебаева, Н.В. Мирза, И.А. Оралканова,

А.К. Кусаинов в своих трудах поднимают проблемы инклюзивного образования в стране [1-5]. А.К. Сатова, К.З. Садуакасова, Л.З. Енсебаева предлагают в своих публикациях результаты исследований специфики научного, методического и практического сопровождения образования и социализации людей с РАС [6-7]. Данные работы вносят понимание специфики развития проблемы педагогической готовности к включению детей с РАС в инклюзивную образовательную среду.

Зарубежные исследования вопросов включения детей с РАС в инклюзивную среду рассматриваются с точки зрения готовности принятия учителями обучающихся с особыми образовательными потребностями. Так, например, А.Маниса Мохд, М.Рамли, Д.Зализан Мохд, цель своего исследования обозначили так: «изучить отношение учителей и их предполагаемые знания об инклюзивном образовании в Малайзии» [9, с.36]. Авторы этого исследования делают выводы о положительном эффекте включения в инклюзивную образовательную среду детей с особыми образовательными потребностями [9]. Такие данные направляют наш исследовательский интерес на изучение специфики реализации подготовки педагогических кадров к работе в инклюзивной среде в зарубежных исследованиях.

Э.Чинер, М.К. Кардона в своей статье сравнивают профессиональную готовность педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в дошкольных организациях и организациях среднего образования [11]. Авторы приводят доводы в пользу дошкольного образования, констатируют наличие проблем внедрения идей инклюзии в образовательный процесс школьной системы. В казахстанской системе образования имеются схожие проблемы, в том числе, в дошкольном образовании.

Результаты исследования Ю.В. Серебrenиковой конкретизируют региональный аспект готовности педагогов образовательных учреждений к работе в инклюзивной среде (Хабаровский край) [12]. Исследования этих особенностей внедрения инклюзии в национальную систему образования дают возможность решать проблемы точно, в том числе, планировать кадровый состав для конкретного региона.

Выявление специфики теоретических подходов к подготовке педагогов к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования осуществлялась на основе анализа методологии профессиональной подготовки педагогических кадров.

В казахстанской системе высшего образования в разработке образовательных программ ведущими являются системный, компетентностный, ценностный подходы.

Основы для применения системного подхода в изучении проблем профессионального педагогического образования в Казахстане заложены Н.Д. Хмель [13]. Исходя из выводов разработок этого ученого, мы рассматриваем подготовку педагогических кадров как целостное явление, в котором все элементы влияют друг на друга, вносят свои коррективы в развитие профессиональной готовности к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Х.Т. Шерязданова, А.Р. Ерментаева и другие исследователи изучают вопросы модернизации системы высшего профессионального образования с точки зрения компетентностного подхода [14].

Г.З Туребекова в своей статье замечает: «Компетентностный подход уделяет внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, а не усвоение суммы сведений (информации), причем применяя полученные знания и порождая новые» [15].

Планирование ожидаемых результатов выражается не только в общепринятых характеристиках, которые описываются компетентностями, но и ценностными установками, определяющими мировоззрение будущих педагогов. Б.С. Гершунский в своей статье писал, что «разработка, конкретизация и детализация целей образования должна быть подчинена дедуктивной логике – от общего к частному, от иерархически высших ценностей и целей ко все более конкретным и специфическим, отражающим все многообразие образовательно-воспитательной деятельности» [16]. Соответственно, еще одним подходом, который должен определять методологию подготовки будущих педагогов, является аксиологический подход, признающий ценность каждого субъекта педагогического процесса.

Опираясь на положения этих подходов, мы выстроили логику своего исследования, провели опытно-экспериментальную работу, результаты которого предлагаем в данной статье.

#### **Материалы и методы.**

Изучение готовности к выполнению профессиональных обязанностей в практике подготовки педагогических кадров осуществляется на основе тех методологических подходов, которые определяют стратегию и тактику обучения по той или иной образовательной программе. В исследовании, результаты которого представляем в данной статье, мы применяли положения системного, компетентностного и аксиологического подходов.

Для выявления степени готовности будущих педагогов к работе с детьми с РАС в инклюзивной среде нами были использованы методы теоретического (анализ, обобщение) и эмпирического (анализ образовательных программ, беседы, наблюдение, тестирование, эксперимент) уровней.

В исследовании принимали участие 200 студентов педагогических специальностей Казахский национальный педагогический университет имени Абая, (г. Алматы), Карагандинский университет имени Е. Букетова (г. Караганды).

### **Результаты и обсуждение.**

Формирование готовности студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в инклюзивном образовании – процесс, включающий в себя несколько этапов. Один из важнейших – понимание специфики предмета изучения и особенностей будущей профессиональной деятельности. Важно, чтобы будущие педагоги понимали, с кем им надо будет работать, в чем состоит специфика работы с данной категорией детей. Соответственно, для нашего исследования важным является то, какие основные педагогические категории могут быть использованы нами. В законе Республики Казахстан «Об образовании» понятие «лица (дети) с особыми образовательными потребностями» интерпретируется как «лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования» [17]. В таком определении не указаны конкретные категории детей, с которыми работают педагоги. В других странах проблема использования понятий решаются по-другому. А.Маниса Мохд, М.Рамли, Д.Зализан Мохд в своем исследовании опираются на нормативные документы Министерства образования Малайзии, которые определяют понятие «учащиеся с особыми образовательными потребностями – это лица с нарушениями зрения, частично или полностью глухие или страдающие от неспособности учиться» [9, с.36]. Выделение категорий лиц, которым нуждаются в особом внимании, позволяют включать в образовательную программу подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной среде вопросы, касающиеся решения конкретных проблем.

В частности, проблема подготовки педагогических кадров к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования. Для изучения данной проблемы необходимо проанализировать содержание образовательных программ.

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Карагандинский университет имени Е.Букетова, Костанайский региональный университет им. А.Байтурсынова, Казахский национальный женский педагогический университет, Северо-Казахстанский университет имени М.Козыбаева, в которых имеется образовательная программа бакалавриата «Подготовка специалистов по специальной педагогике», размещают на своих сайтах модульные образовательные программы.

Был рассмотрен перечень дисциплин, которые изучаются бакалаврами по данной образовательной программе в вышеназванных университетах. Для нас представляет интерес дисциплины, задача которых заключается в подготовке к работе с детьми с РАС. Среди этого перечня есть дисциплины, в которых рассматриваются вопросы подготовки к работе в инклюзивном образовательном процессе:

- Инклюзивное образование;
- Специальная методика обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования;
- Специальная методика обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования;
- Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования;
- Психокоррекционные технологии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

- Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Рассмотрение содержания образовательных программ позволило нам обнаружить отсутствие дисциплин, связанных с подготовкой педагогов к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Отличительной чертой инклюзивного образования является готовность педагогов принимать обучающихся с особыми потребностями. Их отношение и знания об инклюзивном образовании имеют важное значение, поскольку они являются показателями такой готовности. Выбор инструментов, диагностирующих данную готовность, определяет валидность результатов исследования. М.Маккей в своем исследовании использует собеседование, наблюдение и анализ документов [18]. Данные методы являются достаточно валидными. В своем исследовании мы также использовали их.

Изучение знаний о способах организации деятельности с детьми с РАС в инклюзивной среде, позитивное отношение к субъектам деятельности и практические навыки работы составляют содержание готовности.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы разработан и внедрен в учебный процесс вузов Казахского национального педагогического университета имени Абая, Карагандинского университета имени Е.Букегова с сентября 2020 года учебно-методический комплекс дисциплины «Основы коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования». На данном этапе мы провели тестирование, с помощью которого выявлен сформированный уровень компетентности в организации коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования. Компетентность – это важный компонент, который влияет на готовность к реализации профессиональной деятельности с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования.

Тесты были разработаны нами в соответствии с изученным содержанием дисциплины. Тестирование проведено с помощью автоматизированной системы. Результаты обучающихся оцениваются в баллах по 100-бальной шкале, соответствующих принятой в международной практике буквенной системе с цифровым эквивалентом (положительные оценки, по мере убывания, от «А» до «D», и «неудовлетворительно» - «FX», «F») и оценкам по традиционной системе. Результаты тестовых испытаний показали, что 100% обучающихся освоило содержание дисциплины, получив положительные оценки.

В течение семестра велось наблюдение в ходе выполнения практических заданий, предложенных в УМК. Объектом внимания являлись навыки работы с детьми с РАС. В условиях дистанционного образования студентам были предложены кейсы, в которых были прописаны инструкции к выполнению заданий, а также предлагалось осуществлять самонаблюдение за выполнением этих заданий. Собеседования в ходе СРСП позволили решать проблемы, которые возникали у студентов. Изучение результатов учебной деятельности позволяло корректировать формирование практических навыков. Отношение к субъектам деятельности, к своей предстоящей деятельности выявлялось через анкетирование. Количественные данные представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. – Уровень готовности студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования

Результаты опытно-экспериментальной работы говорят о высокой эффективности внедряемого УМК дисциплины «Основы коррекционно-педагогической работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования».

### **Выводы.**

Данная статья предлагает к обсуждению результатов опытно-экспериментальной работы по подготовке студентов педагогических специальностей к работе с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования. Двести студентов участвовали в эксперименте, в ходе которого они осваивали содержание специальной дисциплины. Была обнаружена взаимосвязь между

Студенты педагогических специальностей нуждаются в предоставлении возможностей для направленного обучения, чтобы узнать об особенностях работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования, чтобы развить позитивное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, чтобы формировать профессиональные компетенции для работы с детьми с РАС.

Содержание подготовки специалистов для работы в инклюзивной среде должно разрабатываться и осуществляться более четко и целенаправленно для улучшения понимания специфики предмета будущей профессиональной деятельности. В перспективе исследование может быть продолжено в русле исследования возможностей учебной, профессиональной практики для развития готовности к работе с детьми с РАС.

### *Список использованных источников*

1. Кулсариева А.Т., Искакова А.Т., Таджиева М.К. Инклюзивное образование: нормативно-правовая база интегрированных процессов [Текст] // Вестник «Восточно-Сибирской открытой академии». – 2016. – №1. – С. 6.-15.
2. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] // Педагогика и психология. – 2013. – №. 2. – С. 6.-11.
3. Мирза Н.В. Инклюзивное образование в Казахстане [Текст] // Теория и практика инклюзивного образования в России и за рубежом. – 2016. – С. 70-95.
4. Мовкебаева З.А., Денисова, И.А., Оралканова, И.А., Жакупова, Д.С. Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования. – Алматы, 2013. – 165 с.
5. Кусаинов А.К., Аргынов, А.Х., Жумаханова, Р.А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. – Алматы: ROND&A, 2008. – 120 с.
6. Сулейменова, Р.А. Методологические подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан [Текст] // Открытая школа. – 2012. – №. 7. – С. 20.
7. Сатова А.К., Миросланова, Л.Р. Научные исследования проблемы аутизма за рубежом и в Казахстане [Текст] // Вестник КазНПУ. Серия «Специальная педагогика». – 2017. – № 1 (48). – С. 100-109.
8. Садуакасова, К. З., Енсебаева, Л. З. Аутизм. История развития. Ситуация в Казахстане (обзор литературы) [Текст] // Вестник Казахского Национального медицинского университета. – 2018. – № 1. – С.176-179.
9. Ali, M.M., Mustapha, R., Jelas, Z.M. An Empirical Study on Teachers' Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia [Text] // International journal of special education. – 2006. – № 21 (3). – P. 36-44.
10. Chiner E., Cardona, M.C. Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? [Text] // International journal of inclusive education. – 2013. – №17 (5). – P. 526-541.
11. Серебренникова Ю.В. Особенности готовности педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае [Текст] // Специальное образование. – 2018. – № 1 (49). – С. 55-63.
12. Хмель, Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы: КазНПУ им.Абая, 2008. – 176 с.

13. Шеръязданова Х.Т., Ерментаева, А.Р. Стратегия построения программ подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Казахстан [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2018. №12. – С. 5.

14. Туребекова Г.З. и др. Компетентностный подход в современном высшем образовании республики Казахстан [Текст] // Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP. – 2019. – № 2. – С. 36-40.

15. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.

16. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 07.07.2020 г.) [Электронный ресурс]. – [https://online.zakon.kz/document/?doc\\_id=30118747#pos=188;-48](https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747#pos=188;-48)

17. Mackey M. Inclusive Education in the United States: Middle School General Education Teachers' Approaches to Inclusion [Text] // International Journal of Instruction. – 2014. – № 7 (2). – P. 5-20.

### УДК 376.33

Тулемисова Н.К.<sup>1</sup>, Аскарова С.Т.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Руководитель КГУ Специальная школа-интернат №1,  
управления образования Павлодарской области, г. Павлодар, Казахстан

<sup>2</sup>Учитель биологии КГУ Специальная школа-интернат №1,  
управления образования Павлодарской области, г. Павлодар, Казахстан

## КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы критериального оценивания учащихся с нарушением слуха в условиях обновлённого содержания среднего образования РК. Проблемы оценивания обучения детей с особыми образовательными потребностями являются актуальными. В статье автор рассматривает педагогические подходы критериального оценивания детей с нарушениями слуха. Приводит примеры формативного оценивания, раскрывая основные вопросы проведения суммативного оценивания детей с нарушениями слуха с учетом их психофизических особенностей и индивидуальных возможностей. Также отмечается что, критериальное оценивание в специальном образовании несет в себе огромный потенциал сохранения здоровья и успешной социализации и адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** критериальное оценивание, дети с нарушением слуха, обновленное содержание среднего образования, дети с особыми образовательными потребностями, социализация.

Н.К. Тулемисова,<sup>1</sup> С.Т. Аскарова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Павлодар облысының білім беру басқармасы,  
№1 арнайы мектеп-интернаты, ҚММ басшысы, Павлодар, Қазақстан

<sup>2</sup>Павлодар облысының білім беру басқармасы,  
№1 арнайы мектеп-интернаты, ҚММ биология пәнінің мұғалімі, Павлодар, Қазақстан

## ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ

### Аңдатпа

Бұл мақалада Қазақстан Республикасындағы орта білім берудің жаңартылған мазмұны аясында есту қабілеті бұзылған оқушыларды критериалды бағалау мәселелері қарастырылған. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білімін бағалау проблемалары өзекті болып табылады. Мақалада автор есту қабілеті бұзылған балаларды критериалды бағалаудың педагогикалық тәсілдерін қарасты-



рады. Есту қабілеті бұзылған балаларды психофизикалық ерекшеліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, жиынтық бағалаудың негізгі мәселелерін ашып, қалыптастырушы бағалаудың мысалдарын келтіреді. Сондай-ақ, арнайы білім беруде критериалды бағалау денсаулықты сақтау және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды сәтті әлеуметтендіру мен бейімдеу үшін үлкен әлеуетке ие екендігі атап өтілген.

**Түйінді сөздер:** критериалды бағалау, есту қабілеті бұзылған балалар, орта білім берудің жаңартылған мазмұны, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, әлеуметтендіру.

*N.K.Tulemisova<sup>1</sup>, S.T. Askarova<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Head of KSU Special boarding school №1,*

*Department of Education of Pavlodar region, Pavlodar, Kazakhstan*

*<sup>2</sup>Teacher of biology, KSU Special boarding school №1,*

*Department of Education of Pavlodar region, Pavlodar, Kazakhstan*

## CRITERIA FOR ASSESSING CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN TERMS OF UPDATED LEARNING CONTENT

### *Abstract*

This article discusses the problems of criteria-based assessment of students with hearing impairment in the context of the renewed content of secondary education in the Republic of Kazakhstan. The problems of assessing the education of children with special educational needs are relevant. In the article, the author examines pedagogical approaches to criterial assessment of children with hearing impairments. Provides examples of formative assessment, revealing the main issues of summative assessment of children with hearing impairments, taking into account their psychophysical characteristics and individual capabilities. It is also noted that criteria-based assessment in special education has a huge potential for maintaining health and successful socialization and adaptation of children with special educational needs.

**Keywords:** criteria-based assessment, hearing impairment, updated content of secondary education, children with special educational needs, socialization.

В связи с переходом на обновленное содержание образования учебные достижения детей с нарушением слуха оцениваются через критериальную систему оценивания. В основе критериального оценивания лежит критериальный подход – определение степени индивидуального приближения ученика к ожидаемым результатам образования. Объективность оценок при критериальном оценивании подтверждается дескрипторами, модерацией, обсуждением и сравнением оценок. При переходе на обновленное содержание возникли проблемы оценивания детей с особыми образовательными потребностями, а именно:

- отсутствие единых подходов и преемственности в оценивании при переходе учащихся с одной ступени на другую;

- неработоспособность критериальной базы оценивания;

- слабая ориентация образовательного процесса на образовательные достижения каждого ученика.

Поэтому вопрос изменений в системе оценивания детей с ООП для нас стал еще более актуальным. Изучив методические рекомендации по критериальному оцениванию учебных достижений учащихся, пройдя курсы повышения квалификации по образовательным программам обновленного содержания, курсы по организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями слуха в условиях специальной школы мы педагоги узнали очень многое и нашли ответы на вопросы по организации критериального оценивания в условиях специальной школы.

В КГУ Специальная школа – интернат, управления Павлодарской области обучаются дети с нарушением слуха и речи. Главными задачи нашей школы: научить детей адаптироваться в современном мире, удовлетворение потребности обучающихся в получении образования, обеспечивающего успех в социуме, создавать ситуацию успеха путем выявления способностей ребенка в процессе подготовки к жизни.

Особые образовательные потребности детей с нарушенным слухом обусловлены: трудностями понимания обращенной речи, характером межличностной коммуникации, ограничением объема

вербальной информации. Ведущую роль в преодолении последствий первичного дефекта и обеспечении успешности образования лиц с нарушениями слуха играет формирование средств речевого общения и познания окружающего мира. В связи с этим к специальным для них образовательным потребностям относятся:

- слухозрительное (чтение с губ) восприятие обращенной речи говорящего человека;
- членораздельное, внятное произношение;
- развитие слухового восприятия и его использование в образовательных, познавательных и коммуникативных ситуациях;
- обучение ориентировке в пространстве при отсутствии возможности свободно воспринимать речевые и неречевые звучания;
- обогащение жизненного опыта и формирование житейских понятий как основы овладения знаниями, умениями и навыками [4].

Реализация образовательных потребностей детей с нарушением слуха предполагает создание для этого специальных условий, обеспечивающих им равные возможности в получении образования. К таким условиям относятся: создание современных специальных образовательных программ, соответствующих требованиям Государственного стандарта, разработка технологий учебной деятельности с использованием специальных методов, приемов, способствующих усвоению знаний, умений и навыков, ориентированных на включение всех сохранных анализаторов; дифференцированный подход, адаптация активных методов обучения, разработка дифференцированных заданий для формативного и суммативного оценивания, создание условий для оценивания [3].

Критериальное оценивание подразумевает ряд принципиальных установок для учителя:

- Оценивается деятельность и результат;
- Самооценка, взаимооценка;
- Оценка только критериальная;
- Оценивание – этот непрерывный процесс.

Оценочная деятельность детей формируется таким образом:

1. Педагог ставит перед детьми задачу: что необходимо выполнить, где можно использовать навык, который они приобретут.
2. Составляет и предлагает детям алгоритм выполнения задания (шаги, последовательность).
3. Формулирует критерии оценивания.
4. Рекомендует определенную форму оценивания.
5. Учитель анализирует успешность ребенка и советует, что необходимо откорректировать или к какому результату ученик должен стремиться [2].

Оценивание и обучение являются взаимосвязанными процессами. При критериальном оценивании существует два вида оценивания: формативное и суммативное.

Как проводится критериальное оценивание для детей с нарушениями слуха? Формативное оценивание проводится учителем в течении четверти. Задания формативного оценивания разрабатывается учителем для измерения степени достижения целей обучения каждым учащимся и может выполняться как индивидуально, так и в парах, в группах. Задание проектируется с учетом цели обучения и уровня мыслительных навыков по таксономии Блума. Главная роль здесь учителя специальной школы: учитывая психофизические особенности и возможности глухих детей, использовать только те мыслительные навыки, которые по силам учащимся с нарушением слуха. Использовать глаголы Таксономии образовательных целей Блума, которые доступны для понимания, например: навыки знания и понимания. Для детей с нарушениями слуха на уровне знания и понимания в задании используются следующие глаголы: Назовите..., Напишите формулу..., Перечислите..., Закончите фразу..., Выберите... После каждого задания составляется учителем критерий оценивания. Для учащихся с нарушением слуха рекомендуется использовать не более двух-трех критериев оценивания, критерии необходимо разработать на доступном для учащихся языке. Например, формативное оценивание из урока Естествознание в 6 классе по теме «Природные и искусственные материалы»:

С целью изучения нового материала, создания ситуации успеха и коллективного сотрудничества учитель использует прием «**Работа с визуальными свидетельствами**». Каждая группа получает

рисунки и схемы по учебной теме. Приводят примеры, доказывающие преимущества и недостатки материалов, показанных на рисунках и схеме в виде таблицы. Объясняют, чем это связано.

**Формативное оценивание:** с целью определения уровня и качества понимания учащимися изученной темы учитель использует прием «**Элективный тест**» каждый учащийся получает карточки с буквами А,В,С,Д и одновременно отвечают на вопросы поднимая карточки с правильным ответом.

**Дескрипторы:**

- приводит примеры, доказывающие преимущества и недостатки материалов;
- обсуждает преимущества и недостатки и делают выводы.

Суммативные работы для детей с нарушением слуха проводятся с использованием специально разработанных дифференцированных заданий. Задания суммативных работ, критерии оценивания и дескрипторы разрабатываются учителем с учетом психофизических особенностей и возможностей глухих детей.

Учитывая индивидуальные потребности учащихся с нарушением слуха, увеличивается время на выполнение суммативных работ, а именно на выполнение суммативного оценивания за четверть. Дети с нарушением слуха часто затрудняются в припоминании уже имеющихся у них знаний, поэтому при проведении суммативного оценивания детям предоставляются опорные таблицы, картинки в виде подсказок.

Детям с нарушениями слуха приходится быть гораздо более внимательными, чем детям с нормальным слухом. Это означает, что они прикладывают намного больше усилий, когда слушают, читают с губ, общаются на жестовом языке, и у них остается меньше энергии для всего остального. Потому во время проведения суммативного оценивания необходимо предоставить учащимся непродолжительный перерыв для отдыха.

При выполнении суммативного оценивания и в течении урока каждый учащийся должен использовать индивидуальный слуховой аппарат, либо в начале урока применять звукоусиливающую аппаратуру коллективного пользования.

Оценивание суммативных работ детей с нарушением слуха осуществляется с учетом как общепринятых критериев, так и критериев, учитывающих особенности психофизиологического состояния и развития их речевой деятельности.

Использование системы критериального оценивания в образовательном процессе позволяет определить и повысить достижения обучающихся посредством использования критериев и дескрипторов, позволяющих связать систему оценивания с целевыми установками отдельного предмета, а также с формированием социальных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями. Определение уровня подготовки каждого ученика, индивидуального прогресса в обучении с помощью системы критериального оценивания способствует повышению не только мотивации обучающихся к обучению, но и качества образовательного процесса в школе [3].

В процессе работы нами педагогами проанализированы положительные стороны применения критериального оценивания и возникшие трудности. Оценивание стало более объективным и справедливым. С учетом результатов формативного оценивания учитель может скорректировать учебный процесс. Возможность учащимся самим оценить себя и других учеников. Среди трудностей это недостаточный опыт педагогов, некоторые педагоги испытывают затруднения в постановке целей оценивания исходя из задач и ожидаемых результатов. Адаптация активных методов обучения, приемов, инструментов формативного оценивания.

Таким образом, критериальное оценивание в специальном образовании несет в себе огромный потенциал сохранения здоровья и успешной социализации и адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

*Список использованной литературы:*

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. Рекомендации / Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 118 с.
2. Социализация детей с нарушением слуха в современном обществе / Чичкова Т.И. // Молодой ученый. – 2016. – №26. – С. 705-708. – URL <https://moluch.ru/archive/130/36053>.

3. *Методические рекомендации по оцениванию учебных достижений детей с особыми образовательными потребностями и детей, обучающихся на дому. Методическое пособие.* – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. – 88 с.

4. *Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: Учебное пособие/ Г.Н. Пенин, З.А. Пономарева, Л.В. Кораблева и др.; под ред. Г.Н. Пенина, З.А. Пономаревой.* – Санкт-Петербург: – СПб.: КАРО, 2006. – 496 с.

**УДК: 376.072**

*Завалишина О.В.<sup>1</sup>, Садырбаева Р.Е.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>к.п.н., доцент кафедры специального образования  
КазНПУ имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы.  
[olga.zavalishina22@mail.ru](mailto:olga.zavalishina22@mail.ru)*

*<sup>2</sup>магистрант 2 курса, КазНПУ им. Абая,  
Республика Казахстан, г. Алматы, [r.sadyrbaeva@mail.ru](mailto:r.sadyrbaeva@mail.ru)*

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

#### *Аннотация*

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается проблема изучения и развития слухоречевой памяти детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обобщены результаты исследований о качественном своеобразии мнестической деятельности детей с общим недоразвитием речи. Обосновывается значимость проведения специально организованной работы по развитию слухоречевой памяти в системе коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи. Подчеркивается необходимость совершенствования системы отбора и форм организации диагностико - коррекционной работы по преодолению имеющихся недостатков развития у данной категории детей.

**Ключевые слова:** Речь, память, слухоречевая память, дошкольный возраст, мнемические действия, мнемическая цель, общее недоразвитие речи.

*О.В. Завалишина<sup>1</sup>, Р.Е. Садырбаева<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>педагогика ғылымдарының кандидаты,*

*Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы білім беру кафедрасының доценті,  
Қазақстан Республикасы, Алматы қ. [olga.zavalishina22@mail.ru](mailto:olga.zavalishina22@mail.ru)*

*<sup>2</sup>курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Қазақстан Республикасы,  
Алматы қ. [r.sadyrbaeva@mail.ru](mailto:r.sadyrbaeva@mail.ru)*

### **ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ДАМЫМАУЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТУ - СӨЙЛЕУ ЖАДЫНЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕР**

#### *Аңдатпа*

Бұл мақала психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдауға негізделген, жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың есту сөйлеу жадын зерттеу және дамыту проблемасын ашады. Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың ішкі іс-әрекетінің сапалық ерекшелігі туралы зерттеулердің нәтижелері жинақталған. Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалармен коррекциялық логопедиялық жұмыс жүйесінде есту сөйлеу жадын дамыту бойынша арнайы ұйымдастырылған жұмыстар жүргізудің маңыздылығы негізделген. Осы санаттағы балалардың дамуындағы кемшіліктерді жою үшін таңдау жүйесін және диагностикалық-түзету жұмыстарын ұйымдастыру формаларын жетілдіру қажеттілігі атап көрсетілген.

**Кілт сөздер:** сөйлеу, есте сақтау, есту-вербальды есте сақтау, мектепке дейінгі жас, мнемикалық әрекеттер, мнемикалық мақсат, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы.

*O.V. Zavalishina<sup>1</sup>, R.E. Sadyrbayeva<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor of the Department of Special Education of*

*KazNPU named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almaty. [olga.zavalishina22@mail.ru](mailto:olga.zavalishina22@mail.ru)*

*<sup>2</sup>2nd year undergraduate student,*

*KazNPU named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almaty, [r.sadyrbaeva@mail.ru](mailto:r.sadyrbaeva@mail.ru)*

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF AUDITORY SPEECH MEMORY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

### *Abstract*

In this article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the problem of studying and developing the auditory-speech memory of preschool children with general speech underdevelopment is revealed. The results of studies on the qualitative uniqueness of the mnemonic activity of children with general speech underdevelopment are generalized. The importance of carrying out specially organized work on the development of auditory speech memory in the system of correctional speech therapy work with children with general speech underdevelopment is substantiated. The need to improve the selection system and the forms of organizing diagnostic and correctional work to overcome the existing developmental deficiencies in this category of children is emphasized.

**Keywords:** Speech, memory, auditory-verbal memory, preschool age, mnemonic actions, mnemonic goal, general speech underdevelopment.

Гуманизация образования на всех его ступенях актуализирует вопросы индивидуализации обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи, и является наиболее распространенным речевым нарушением у в дошкольном возрасте. Анализ организации педагогического процесса и программно-методического обеспечения дошкольных организаций образования показывает, что, несмотря на значительные достижения в разработке содержания, методов и организационных форм обучения детей дошкольного возраста, не разрешен ряд трудностей в понимании образовательных потребностей и возможностей этих детей.

Современные подходы к проблеме индивидуализации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи доказывают необходимость поиска наиболее эффективных путей обучения данной категории детей. Известно, что использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов предотвращает утомление детей, поддерживает у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы в целом [1].

Рассматривая речевые нарушения у детей, многие ученые отмечают их взаимосвязь с состоянием других высших психических функций. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это тяжелое речевое расстройство, при котором у ребенка нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. На фоне системных речевых нарушений у детей с ОНР задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Исследования мнестической деятельности у детей с общим недоразвитием речи обнаруживают ее качественное своеобразие.

Речь, развиваясь, оказывает существенное влияние на память. Под влиянием речи память качественно изменяется: из образной (у человека преимущественно зрительной) память становится словесной памятью, памятью – рассказом. Только под влиянием речи память становится памятью в полном смысле этого слова, достигает наивысшего своего развития, но с тем, чтобы под влиянием речи же, достигшей ступени письменной речи, стать менее нужной и постепенно отойти на задний план. Таким образом, не только память влияет на развитие речи, но и развитие речи в свою очередь влияет на развитие памяти.

Память как особый психический процесс, как мнемическая деятельность не дана ребенку в готовом виде от рождения. Она складывается и изменяется в процессе его развития под влиянием условий жизни и воспитания. Дошкольный возраст – возраст кульминационного развития вербальной памяти. [2].

Как показывают психологические исследования (А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко и др.), именно в дошкольном возрасте у ребенка начинает формироваться собственно мнемическая деятельность, имеющая свои специфические цели, приемы и способы. Возникает произвольная, преднамеренная память. На протяжении дошкольного возраста ребенок научается управлять этим процессом, научается ставить перед собой цель что-либо запомнить или припомнить. У него формируются специальные мнемические действия.

Переход к сознательно управляемым мнемическим действиям представляет собой сложный процесс, включающий ряд этапов. Вначале ребенок выделяет и осознает мнемическую цель, затем он начинает использовать соответствующие этой цели действия и операции. Первоначально мнемическая цель (цель запомнить или припомнить) ставится перед ребенком взрослым и формулируется словесно. Но постепенно при помощи взрослого, ставящего соответствующие задачи, у самого ребенка появляется намерение что-то запомнить для припоминания в будущем: он научается самостоятельно ставить перед собой мнемическую цель.

Этот процесс выделения и осознания ребенком мнемической цели изучался З.М. Истоминой. Было установлено, что выделение мнемической цели ребенком дошкольного возраста происходит в том случае, когда он сталкивается с условиями, которые требуют от него активного запоминания и припоминания. Поэтому запоминание всегда должно быть, чем – нибудь мотивировано, а сама деятельность запоминания приводит к достижению важного для ребенка результата

Полученные З.М. Истоминой количественные данные, характеризующие продуктивность запоминания в разных ситуациях показывают, что наиболее благоприятными условиями для появления у ребенка намерения запомнить и припомнить что – либо является выполнение практического поручения взрослого в ходе совместной с ним деятельности.

Материалы многих исследований показывают, что дошкольники при запоминании начинают, например, все больше и больше прибегать к простейшим формам обобщения, относить запоминаемые ими объекты к определенной категории, группировать их по смыслу.

Материалы, полученные в работе Н.А. Корниенко, также указывают на наличие у детей всех возрастов дошкольного детства обобщений запоминаемого материала, объединения его в смысловые группы. Анализируя воспроизведение 10 названий хорошо знакомых детям предметов, этот автор выявил три способа воспроизведения. Первый способ заключался в бессистемном воспроизведении слов (слова воспроизводились в случайном порядке). При втором способе порядок воспроизведения в большей или меньшей степени отражал порядок предъявления слов. При третьем способе наблюдалась смысловая группировка слов.

В исследованиях психологов были получены данные, показывающие, что эффективность запоминания у детей дошкольного возраста растет прямо пропорционально осмысленности предлагавшегося материала. Так, приведены данные исследования А.Н.Леонтьева, свидетельствующие о большей эффективности запоминания осмысленных слов по сравнению с бессмысленными слогами.

Материалы исследования Н.А. Корниенко показывают увеличение эффективности запоминания в зависимости от степени осмысленности, понятности для ребенка запоминаемого материала.

Участие речи в установлении смысловых связей внутри запоминаемого материала является одним из центральных факторов развития памяти в дошкольном возрасте. Замещение наглядно – образных связей, имеющих место на первых этапах дошкольного детства, связями речевыми знаменует собой переход к внутренне опосредованному запоминанию, что делает возможным развитие у детей словесно – логической памяти [3].

Слухоречевая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых, слов, предложений, рассказов (лексического материала) [3]. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, который им обладает, может довольно быстро и точно запомнить смысл читаемого текста, рассказы, рассуждения и т. п. Этот смысл он может передать собственными словами, причём достаточно точно.

Формирование потенциально сохранных умственных способностей в достаточно большой мере может тормозить общее недоразвитие речи, препятствуя формированию речевого интеллекта. У

детей с общим недоразвитием речи заметно снижена слухоречевая память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми, также отмечается замедленность процессов переработки сенсорной информации, снижение работоспособности; недостаточно сформированы многие психические функции: логическое мышление, слуховое и зрительное внимание, восприятие, память.

Анализ литературных источников показал, что у детей с общим недоразвитием речи существует корреляционная зависимость между объемом слухоречевой памяти и уровнем их речевого развития: чем более выражено у детей недоразвитие речи, тем ниже показатели развития слухоречевой памяти.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения у детей с общим недоразвитием речи в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребёнка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь у таких детей полностью отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искажённых предложения.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что общение осуществляется уже не только с помощью жестов и несвязных слов, но и путём употребления достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать с взрослым по картинке о наиболее знакомых событиях окружающей их жизни. Однако на этом уровне речевого развития связной речью практически не владеют.

Третий уровень речевого развития является наиболее распространённым среди детей, имеющих общее недоразвитие речи. Дети уже пользуются развёрнутой фразовой речью, но при этом отмечаются небольшие фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчётливо они проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин [4].

Исследование мнестической функции (памяти) у детей с ОНР обнаруживает, что объём их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Исключение составляет продуктивное запоминание серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах у этих детей связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений. Исследования показали большую вариабельность в объёме слуховой памяти, а также некоторое общее снижение данной функции. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровня речевого развития [5].

При исследовании преднамеренного запоминания, с помощью методики «10 слов» А. Р. Лурия и др., у детей с тяжёлыми нарушениями речи обнаруживается ряд особенностей: они медленнее ориентируются в условиях задачи, и их результаты, по сравнению с нормой, ниже. Дети с моторной алалией после первого предъявления (на слух) точно воспроизводят лишь длину ряда слов (их количество, при этом могут повторять одно и то же слово несколько раз или называть новые слова (парамнезия). Словесные парамнезии отражают специфическую для этой категории детей внутреннюю неустойчивость их речемыслительной системы. Допущенные ошибки воспроизведения дети с речевой патологией, как правило, не замечают и не исправляют. Отсроченное воспроизведение оказывается одинаково низким у всех детей. Так, через 10 мин они воспроизводят 5 слов, на следующий день – 1-3 слова.

Структура расстройств памяти зависит от типа доминантности. Так, нарушение объёма памяти связано с дисфункцией левого полушария головного мозга, а трудности воспроизведения порядка предъявляемого материала с дисфункцией правого полушария [5].

Проведённые исследования памяти детей с нарушением речи показали, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Нарушения структуры деятельности, неточное и фрагментарное восприятие инструкции связаны не только со снижением слуховой памяти. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [6].

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в систему коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР должна быть включена и целенаправленная работа по развитию у них слухоречевой и зрительной памяти. Данная проблема требует дальнейшего

изучения для того, чтобы грамотно и правильно выстроить работу по коррекции слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [7].

*Список использованной литературы:*

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды* / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. Блонский, П.П. *Память и мышление* / П.П. Блонский. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 479 с.
3. *Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов* / Под ред. А.В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М.: МПСИ, 2001. – 300 с.
4. Филочева Т. Б., Чиркина Г. В. *Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада*. – М.: МГЗПИ, 1993. – 164 с.
5. Лурия А. Р. *Маленькая книжка о большой памяти*. – М., 2008. – 646 с.
6. Жукова Н. С. *Преодоление общего недоразвития речи у детей*. – М., 1994. – 300 с.
7. *Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста* / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 2002. – 287 с.

УДК: 376

*А.Н. Стыбай<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру және есту қабілетін дамыту мұғалімі,  
Алматы қаласы білім басқармасының «Есту қабілеті төмен балаларға арналған  
№5 арнайы (түзету) мектеп-интернаты» КММ,  
Алматы қ., Қазақстан*

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫНА ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

### *Аңдатпа*

Есту қабілеті бұзылған балалардың психикалық дамуы – бұл сыртқы әлеммен өзара әрекеттесудің ерекше жағдайларында жасалатын дамудың өзіндік жолы. Бұл ретте бұзылған дамудың тапшы түрі, есту талдағышының бастапқы ақауы және онымен байланысты функциялардың неғұрлым тығыз дамымауына, сондай-ақ есту арқылы байланысты басқа да бірқатар функциялардың дамуының бәсеңдеуіне әкеп соғады. Ішінара психикалық функциялардың дамуының бұзылуы өз кезегінде естімейтін немесе нашар еститін баланың психикалық дамуын тежейді. Тапшылық түрінде күрделі функцияаралық байланыстар мен иерархиялық координациялардың бұзылуы сияқты ерекшеліктер байқалады. Бұл басқа функциялардың салыстырмалы түрде сақталуы кезінде бір перцептивті жүйелердің дамымауы әртүрлі дәрежеде көрінеді.

Бұл мақалада есту қабілеті бұзылған балалардың психикалық дамуы тақырыбына теориялық талдау жасалынған.

**Түйін сөздер:** психикалық даму, сурдопсихология, есту қабілеті зақымдалған бала, сөйлеу тілі ауытқулары, екінші ауытқулар, түзету, ерекшелік, психикалық даму процесі.

*Стыбай А.Н.<sup>1</sup>*

*Учитель по развитию речи и слухового восприятия, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха» управления образования города Алматы,  
г. Алматы, Казахстан*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**



*Аннотация*

Психическое развитие детей с нарушением слуха - это своего рода развитие, которое происходит в особых условиях взаимодействия с окружающим миром. В то же время дефектная форма нарушения развития приводит к исходному дефекту слухового анализатора и недоразвитию сопутствующих ему функций, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных со слухом. Частичное нарушение психических функций, в свою очередь, тормозит умственное развитие глухого или слабослышащего ребенка. В виде дефицита проявляются такие особенности, как сложные межфункциональные отношения и нарушение иерархической координации. Когда эти другие функции относительно сохранены, недоразвитие одной системы восприятия проявляется в той или иной степени.

В статье представлен теоретический анализ темы психического развития детей с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** психическое развитие, сурдопсихология, слабослышащий ребенок, нарушения речи, вторичные расстройства, коррекция, специфика, процесс психического развития.

*A.N. Stybay<sup>1</sup>*

*Speech and auditory development teacher, CGA «Special (corrective) boarding school №5 for children with hearing impairment», department of education of Almaty, Almaty, Kazakhstan*

**THE THEORETICAL ANALYSIS OF THE MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

*Abstract*

The mental development of children with hearing impairment is a kind of development that takes place in special conditions of interaction with the outside world. At the same time, a defective form of developmental disorder leads to an initial defect in the auditory analyzer and an underdevelopment of the accompanying functions, as well as to a slowdown in the development of a number of functions associated with hearing. Partial impairment of mental functions, in turn, inhibits the mental development of a deaf or hard of hearing child. In the form of a deficit, such features as complex interfunctional relationships and a violation of hierarchical coordination are manifested. When these other functions are relatively preserved, the underdevelopment of one system of perception manifests itself to one degree or another.

The article presents a theoretical analysis of the topic of mental development of children with hearing impairment.

**Keywords:** mental development, psychology of deafness, hearing impaired child, speech disorders, secondary disorders, correction, specificity, the process of mental development.

Баланың психикалық дамуы барысында биологиялық және әлеуметтік факторлардың арақатынасы үлкен маңызға ие. Биологиялық факторларға темперамент түрін анықтайтын жүйке жүйесінің даму ерекшеліктері; қабілеттер – жалпы және арнайы. Әлеуметтік факторлар бала өмір сүретін және дамитын қоғаммен сипатталады: идеология түрі, мәдени дәстүрлер, дін, ғылым мен өнердің даму деңгейі.

Есту қабілеті бұзылған балалардың психикалық дамуы психикалық дамуында ауытқулары бар балаларға тән заңдылықтарға бағынатынын атап өткен жөн. Дамуында кемістігі бар барлық балалар қоршаған ортамен өзара іс-қимылда қиындықтарға тап болады, оларда жеке тұлғаның дамуы мен сана-сезімінің ерекшеліктері пайда болады. Әртүрлі бұзылыстары бар балалардың психикалық даму ерекшеліктерін талдау Л.С. Выгодский енгізген түсінік арқылы, ақау құрылымы туралы жүргізіледі. Бастапқы ақау, бұл жағдайда – есту қабілетінің бұзылуы екінші және үшінші тәртіптің ауытқуына әкеледі. Әр түрлі бастапқы себеппен сәбилер, ерте және мектепке дейінгі жастағы көптеген екінші ауытқулар ұқсас. Екінші ауытқулар жүйелік сипатқа ие, функцияаралық өзара іс-қимылдың барлық құрылымын өзгертеді, бұл ретте бастапқы ақауға екінші ауытқулар неғұрлым жақын болған сайын, оны түзету соғұрлым қиын болады. Сондықтан да есту қабілеті зақымданған балаларда сөйлеу тілі

ауытқулары есту қабілетінің бұзылуына неғұрлым тығыз байланысты, сондықтан оларды түзету қиынға соғады. Ал сөйлеудің басқа жақтарын дамыту есту қабілетінің бұзылуына соншалықты тығыз тәуелді емес, сондықтан оларды түзету жеңіл болады – мысалы, сөздік қорын толықтыру тек ауызша қарым-қатынас арқылы ғана емес, оқу мен жазу арқылы да мүмкін болады. Екінші ауытқулар есту бұзылғанда дамуды психологиялық – педагогикалық түзетудің негізгі объектілері болып табылады. Сондықтан қайталама бұзылыстарды ерте түзету қажет. Баланы оқыту мен тәрбиелеуде орын алған мерзімдер жоғары жаста автоматты түрде өтелмейді, ал бұзушылықтарды жеңу бойынша неғұрлым күрделі арнайы күш-жігерді қажет етеді. Психикалық даму процесінде бастапқы және екінші бұзылулар арасындағы иерархиялық қатынастар өзгереді. Бастауыш кезеңдерде оқыту мен тәрбиелеуге негізгі кедергі бастапқы ақау болып табылады. Кейінгі кезеңдерде психикалық дамудың екінші пайда болған бұзушылықтары әлеуметтік бейімделуге кедергі жасай отырып, жетекші рөл атқарады. [1] Есту қабілетінің бұзылуының орнын толтыру үшін көру қабылдауының дамуы үлкен маңызға ие. Көру арқылы қабылдау туралы мәселені оның бала жасындағы даму кезеңдеріне қатысты қарастыру керек. Естуі бұзылған балаларда еститін құрдастарымен салыстырғанда заттардың баяу танылуы байқалады. Осылайша, көру бейнесінің болуын ғана емес, тұтас синтездеуді талап ететін күрделі процестер есту қабілеті бұзылған балаларда баяу қалыптасады. Көрерменді қабылдау кезінде олар бірыңғай аналитикалық-синтетикалық процесті жасау қиын, ал талдау мен синтездің толық еместігі элементтердің дұрыс емес бірігуіне әкелуі мүмкін.

Л.С. Выготскийдің, Л.В. Занковтың, И.М. Соловьевтің із басарлары дамуында ауытқуы бар балаларды зерттеудің эксперименталды-психологиялық әдістемелерін жасап, сонымен қатар, естімейтін балалардың қабылдау, ес, ойлау және сөйлеу тілі дамуын зерттеп, алынған қортындыларын жалпылап, алғаш рет сурдопсихологиядан - «Очерки психологии глухонемого ребенка» атты монографиясын жазып шығарды. Ол 1940 жылы шығарылып, әзірге дейін өз құндылығын жоғалтпаған монография болып табылады. [2] И.М. Соловьев 1930 жылы естімейтін балалардың таным сферасының ерекшеліктерін зерттеумен айналысты. А.П. Гозова және Е.Н. Обозова сынды әріптестерімен бірлесе отырып, еститін балалардың көру және сезіп қабылдауын салыстырмалы түрде зерттеп, соның негізінде қабылдаудың осы түрлері бойынша даму заңдылықтарын анықтады. Сурдопсихологияның қалыптасуында И.М. Соловьевтың «Познавательная деятельность нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений» (1966) атты монографиясы үлкен маңызға ие болды, онда адамның психикалық даму деңгейі мен түсіндірілетін таным ерекшеліктерінің ұқсастықтары мен айырмашылықтары талданды. [3] И.М. Соловьевтың басшылығымен естімейтін балалардың психикалық дамуы бойынша жүргізілген эксперименталды зерттеулер жинақталып, «Психология глухих детей» атты жинақта берілді. Бұл еңбекте естімейтін балалардың психикасын сипаттауға мүмкіндік беретін көп қырлы зерттеулер баяндалып жалпыланған. [4] Сол кезеңдегі зерттеушілерге С.Л. Рубинштейннің «Адам және оның психикасы психикалық іс-әрекет барысында қалыптасады» деген теориялық көзқарасы үлкен ықпал жасады (ойын, оқу, еңбек, таным). Осы кезеңге Т.А. Власованың естудің бұзылысы баланың психикалық дамуына әсер етуі туралы, Н.Т. Морозованың естімейтін балалардың таным қызығушылығын қалыптастыруда психологиялық жағдайлар мен сөйлеу тілі мотивациясының ерекшеліктері туралы еңбектері кіреді. А.Т. Гозова көру және сезімдік қабылдау, қимыл дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері, содан кейін барып оқу процесінде естімейтін ересек балаларды еңбекке оқытудың психологиялық аспектілерін зерттеді. Ж.И. Шиф естімейтін балаларда ойлаудың дамуындағы сөйлеу тілінің мазмұнын, сөйлеу тілін меңгерудің мотивациялық жақтарын ала отырып, оның грамматикалық құрылымын, қарым-қатынасты қалыптастырудың ерекшеліктерін игеру заңдылық-тарын анықтады. В.Т. Петрова естімейтін оқушылардың сөздік материалды есте сақтап қайта жаңғырту ерекшеліктерімен айналысты. Н.В. Яшкова естімейтін балаларда ойлаудың көрнекі формасының дамуын талдап көрсетті. Осы жылдары атақты сурдопедагог - С.А. Зыков өз шәкірттерімен бірлесіп естімейтін балалардың сөйлеу тілін меңгеруді ұйымдастыруға байланысты психологиялық тұрғыдан негізделген - коммуникациялық жүйені ұсынды. Бұл жүйе әлеуметтік жағдай мен коммуникациялық қызмет және тілдік материалға негізделді. Балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру мен дамыту заттық-тәжірибелік әрекет жағдайында және үнемі мақсатты түрде ойлауды дамыту жұмыстарына бағытталуы тиіс.

П.А. Гальперин мен В.В. Давыдовтың оқу іс-әрекетінің құрылымы туралы түсініктері естімейтін балалардың психикалық даму ерекшеліктерін зерттеу үшін теориялық база ретінде қажет болды. М.М. Нудельман естімейтін балалардың шығармашылық қиял ерекшеліктерімен таныса отырып, қиялды зерттеудің бірқатар әдістерін жасап шығарды. Бұл еңбектер «Особенности психического развития глухого ребенка» (1975) атты оқу құралының негізі болды. Аталған оқу құралы В.А. Синякпен бірлесе отырып жазылды. [5]

Л.И. Тигранова нашар еститін балалардың логикалық ойлауының қалыптасу негіздерін және оларды жалпылаудың психологиялық ерекшеліктері мен қалыптасу жағдайларын зерттеді.

Т.В. Розанова есту қабілеті бұзылған баланың қабылдау, бейнелік және сөздік ес, көрнекі бейнелік, сөздік, логикалық ойлауының даму ерекшеліктерін зерттей келе, баланың есту бұзылысымен түсіндірілетін психикалық даму ерекшеліктерін ашып қана қоймай, арнайы оқыту мен тәрбиелеу жағдайында да олардың таным сферасының потенциалды мүмкіндіктерін дамыту жағын қарастырады. Т.В. Розанова күрделі кемістігі бар естімейтін балаларды клиникалық-психологиялық-педагогикалық зерттеуге көп көңіл бөлді, оны терең зерттеп, олардың психикалық жағдайын анықтады, осының негізінде арнайы оқытуды ұйымдастыруды қолға алды. Оның басшылығымен естімейтін балалардың эмоционалды сферасы, өзін-өзі бағалау, талаптану деңгейі және тұлғааралық қарым-қатынас дамуы бойынша зерттеулер жүргізілді.

Қоршаған ортаны тану оны сезіну мен қабылдау, есту қабілеті зақымдалған тұлғалар үшін аса маңызды. Бұл жағдайда балаларға бағыт беру, оларды қоғамға бейімдеу, өз құрдастарынан кем сезіндірмеу, өзін-өзі тәуелсіз сезінуі үшін жүйелі жұмыс жүргізу қажет. Ал жағдайда бір жұмысты жүргізбес бұрын, баланың жас және жеке ерекшеліктерін анықтау қажет. Қазіргі таңда бұл мәселемен айналысатын ғылым ретінде сурдопсихологияны атай аламыз.

*Пайданылған әдебиеттер тізімі:*

- 1 Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
- 2 Занков Л.В.; Соловьев И.М.: /Очерки психологии глухонемого ребенка /Издательство: М.: Учпедгиз/Переплет: твердый; 112 страниц; 1940 г.
- 3 Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: сравнение и познание отношений предметов / И.М. Соловьев. – Москва: Просвещение, 1966. – 224 с.
- 4 Психология глухих детей /Под ред. И.Т. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. — М.: Академия, 2011. – 201 б.
- 5 Синяк В.А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка.

УДК 376-056.263

Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, А.С. Аязбекова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Phd, аға оқытушы, «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі,  
Педагогика және психология институты, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> 7M01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты  
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Педагогика және психология институты,  
<sup>1,2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

**ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ МАТЕМАТИКАНЫ ОҚУҒА  
ДАЙЫНДЫҒЫН ДАМУ МӘСЕЛЕСІНЕ БАЙЛАНЫСТЫ ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

### Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған балалардың қарапайым математикалық оқуға дайындығын дамыту мәселелеріне қысқаша теориялық талдау жүргізілген. Қазіргі таңдағы еліміздегі, сонымен қатар әлемдегі маңызды мәселелердің бірі мүмкіндігі шектеулі балалардың білімдерін жетілдіру, әлеуметтендіру, жеке тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндік жасау болып табылады. Соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру да маңызды мәселелердің бірі деп білемін. Себебі қазіргі таңда есту қабілеті зақымдалған балалардың математикалық ұғымдарды түсінуінде біршама қиындықтар орын алуда. Осы қиындықтардың орнын басу ретінде бірнеше ыңғайлы, әрі жеңіл, қызықты әдістемелерді қолдануымыз қажет. Біз балаларда қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыру арқылы тек білімдерін ғана емес, сонымен қатар бірнеше танымдық процесстерін дамытып, қоғамға қосылуына өз үлесімізді қоса аламыз. Математика ғылымы қызық әрі қиын, күрделі ғылымдардың бірі. Дегенмен математикалық ұғымдар бізге күнделікті өмірде де қажет. Сол себепті есту қабілеті зақымдалған балаларды қарапайым математикалық ұғымдарды түсіндіру арқылы үлкен өмірге қадам жасауына көмек бере аламыз. Ал одан бұрын бізге балаларда математикалық ұғымдарды қалыптастыру үшін бірнеше теориялық мәселелерге талдау жасауымыз қажет.

**Түйін сөздер:** қарапайым математикалық ұғымдар, уақыт ұғымдары, сан, кеңістіктікті бағдарлау, пішін, өлшемдік ұғымдар, азайту, қосу, тура санау, кері санау.

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Аязбекова А.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Phd, старший преподаватель, отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,  
Институт педагогики и психологии, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности 7М01901-Дефектология  
Отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,  
Институт педагогики и психологии,

<sup>1,2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ, СВЯЗАННЫЙ С ПРОБЛЕМОЙ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

### Аннотация

В данной статье проведен краткий теоретический анализ проблем развития готовности детей с нарушениями слуха к элементарному математическому чтению. Одной из важнейших проблем, как в современной стране, так и в мире, является совершенствование знаний, социализация детей с ограниченными возможностями, создание возможностей для становления личности. В том числе формирование элементарных математических представлений у детей с нарушениями слуха. Потому что в настоящее время у детей с нарушениями слуха возникают некоторые трудности в понимании математических понятий. В качестве замены этим трудностям необходимо использовать несколько удобных и легких, интересных методик. Мы можем внести свой вклад в приобщение к обществу, развивая у детей не только знания, но и несколько познавательных процессов, формируя элементарные математические понятия. Математическая наука-Одна из самых интересных и сложных наук. Хотя математические понятия нам нужны и в повседневной жизни. Поэтому мы можем помочь детям с нарушениями слуха сделать шаг в большую жизнь, объяснив простые математические концепции. А перед этим нам необходимо проанализировать несколько теоретических вопросов, чтобы сформировать у детей математические понятия.

**Ключевые слова:** простые математические понятия, понятия времени, числа, пространственная ориентация, формы, размерные понятия, вычитание, сложение, прямой счет, обратный отсчет.

L.A. Butabaeva<sup>1</sup>, A.S. Ayazbekova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Phd, senior lecturer of the Department of special education  
[butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> 2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology  
Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology,  
<sup>1,2</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

## THEORETICAL ANALYSIS RELATED TO THE PROBLEM OF DEVELOPING THE READINESS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS TO STUDY MATHEMATICS.

### Abstract

This article presents a brief theoretical analysis of the problems of developing the readiness of children with hearing impairments for elementary mathematical reading. One of the most important problems, both in the modern country and in the world, is the improvement of knowledge, the socialization of children with disabilities, the creation of opportunities for personal development. Including the formation of elementary mathematical representations in children with hearing disorders. Because at present, children with hearing impairments have some difficulties in understanding mathematical concepts. As a substitute for these difficulties, it is necessary to use several convenient and easy, interesting techniques. We can contribute to social inclusion by developing not only knowledge in children, but also several cognitive processes, forming elementary mathematical concepts. Mathematical science is one of the most interesting and complex sciences. Although we need mathematical concepts in everyday life. Therefore, we can help children with hearing impairments take a step into the big life by explaining simple mathematical concepts. Before that, we need to analyze a few theoretical questions to form mathematical concepts in children.

**Keywords:** simple mathematical concepts, concepts of time, numbers, spatial orientation, forms, dimensional concepts, subtraction, addition, direct counting, countdown.

Есту қабілетінің зақымдалуы салдарынан балалардың тек танымдық процестерінің дамуы ғана емес, сонымен қатар қарапайым математикалық ұғымдарды қабылдауы да тежеледі. Біз тәжірибелік жұмыс уақытында А.И. Никольская атап өткендей, есту қабілеті зақымдалған балалардың қарапайым математикалық тапсырмаларды орындауда қызығушылықтарының төмендігін, іс-әрекеттерінің мақсатсыздығын, өз қызметінің нәтижелеріне сыни тұрғыдан жеткіліксіз қарайтындығын, тапсырмалардың мазмұнына аз көңіл бөлетіндігін байқаймыз. Ресей зерттеушісі Н.В. Яшкованың зерттеулерінің қорытындылары бойынша естімейтін және нашар еститін балалар өздерінің даму деңгейлері бойынша еститін балалардан сәби және ерте жаста қалып қояды екен. Бұл артта қалушылық мектепке дейінгі жаста одан бетер күшейеді, егер ерте оқытуды бастамаса және сөйлеу мен ойлаудың дамуына қолайлы жағдай жасалмаса, ол артта қалушылық одан бетер күшейеді және керісінше тәрбиелеу мен сөйлеуге ерте үйретудің арнайы алдымен отбасында кейін балабақшада болса, нашар еститін балада еститін балалармен арадағы айырмашылықты азайту мүмкіндігі күшейеді. [7]

Интеллектуальды, сонымен қатар есту қабілеті зақымдалған баланың математикалық мүмкіндіктері сол немесе басқа танымдық міндеттерді шешуде әрбір нақты жағдайда қажетті ойлау түрінен біршама басқаша болуы мүмкін. Мысалы, бір жағдайда тапсырманы шешуде заттық әрекет, тәжірибелік талдау мен жинақтау, көрнекі-әрекеттік ойлау қажет, басқасында - бейнелермен әрекет ету, оларды ойша салыстыру, яғни, көрнекі-бейнелік ойлау, үшіншіде - тапсырманы түсінікті ойлаусыз шешу мүмкін емес. Т.В. Розанова атап кеткендей, «сөйлеу тілін ойлау әрекетінің құралы ретінде кеш меңгеру естімейтіндердің ақыл-ой қабілеттерін дамуында ойлау құралы ретінде заттық әрекет, шынайы жесттер, ал содан кейін шартты мимика-жесттік сөйлеу тілінің құралы ерекше мәнге ие болады. Сонымен қатар, осы құралдар тез жалпылау мүмкінліктеріне, жабық ойлау әрекетіне өту қатынасында ақыл-ой қабілеттерін қажетті деңгейде қалыптастыруды қамтамасыз етпейді. Ақыл-ой қабілеттерінің көрсетілген сапасы естімейтін балаларда үлкен қиындықпен және тек ойлау әрекетінің жасанды құралы ретінде сөйлеу тілін меңгеру шегіне қарай қалыптасады».

Мектепке дейінгі балалардың математикалық түсініктерін қалыптастыру бойынша жұмыс – олардың мектепке жалпы дайындығының маңызды бөлігі. Математикалық түсініктерін қалыптастыру деп, әдетте, қарапайым математикалық түсініктерді және олармен байланысты логикалық ойлау қабілеттерін қалыптастыру нәтижесінде болатын баланың танымдық белсенділік формаларындағы сапалы өзгерістерді атаймыз. [6]

Мектепке дейінгі жастағы балаларда мынадай қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыруымыз қажет:

- сандар туралы ұғым;
- заттардың пішіні;
- уақыт ұғымдары;
- өлшемдік ұғымдар;

- кеңістікті бағдарлау секілді түсініктерін қалыптастырып, қызығушылықтарын арттыру қажет.

Қарапайым математикалық көріністер балаларда ерте қалыптасады, себебі күнделікті өмірде айтатын сөздеріміздің кейбірі математикалық ұғымдармен түсіндіріледі, мысалы: шеңбер, шар, шаршы, бұрыш, түзу, қисық және т.б. 4 жастағы мектепке дейінгі балаларда кейбір қарапайым математикалық түсініктері сөздік қорында бар, оны жалпылау және жүйелеу қажет болады. Математикалық қабілеттерді дамыту ұғымы есту қабілеті бұзылған баланың жеке басын қалыптастыру үшін қажетті кеңістік, пішіні, өлшемі, уақыты, саны, қасиеттері мен қатынастары туралы өзара байланысты және өзара шарттас түсініктерді қамтиды.

Л.Б. Баряева, Н.Г. Морозова, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларда сандық түсініктер мен арифметикалық есептерді шешудің бірнеше қиындықтары бар екенін атап өткен. Оларға мыналарды жатқызуға болады:

- 5 санына дейінгі сандар аралығындағы кері санаудың қалыптаспауы;
- қорытынды шыққан санды атай алмауы;
- жиынтықтар арасындағы бір-біріне сәйкес орнатудағы үлкен қиындықтардың болуы;
- жиындармен жұмыс істеу қабілетінің болмауы;
- көбінесе тапсырманың мәнін түсінбеуі;
- шыққан санды атап жауап бермейді немесе кез келген санды атайды;
- заттардың санын дұрыс есептемейді. [3]

Ал И.А. Никольскаяның зерттеулеріне сүйенсек есту қабілеті зақымдалған балаларда сандық есептеулердің қалыптасуының салыстырмалы түрде төмен деңгейін көрсетеді. А.И. Никольскаяның зерттеулері бойынша есту қабілеті зақымдалған балаларда қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру барысында кездесетін қиындықтар:

- тура және кері санаудың қиындығы;

- есептеудің сапалық ерекшеліктеріне және олардың кеңістіктік орналасуына айтарлықтай тәуелділігі;

- сан туралы жалпыланған түсініктердің қалыптаспауы;
- заттарды қайта есептеу ережелерін меңгерудегі қиындықтар, "шартсыз" есептеу;
- қосу және азайту әрекеттерін орындаудағы қиындықтар;
- бар білімді жаңа жағдайларға көшірудің болмауы.

Жоғарыда атап өткендей математикалық түсініктерін қалыптастыру барысындағы қиындықтарды жеңу қарапайым математикалық дағдыларды қалыптастыру үшін ғана емес, сонымен бірге әр баланың әлеуметтік дамуы үшін де қажет. Көптеген зерттеу жұмыстарында (Л.Б. Баряева, Н.Г. Морозова, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова) математикалық дағдыларды игеру кезінде психикалық белсенділіктің әлсіз жақтарына түзетуші әсер етеді, дамуында ауытқушылығы бар балалардың танымдық процестерінде де сапалы өзгерістер байқалады. Қарапайым математикалық дағдыларды қалыптастыру сабақтарында арнайы түзету-педагогикалық жұмысты ұйымдастыру танымдық іс-әрекеттің өзіндік дамуын, әр баланың жеке ерекшеліктері мен жағымды мүмкіндіктерін ескеруді қамтиды. Бұл өмірлік тәжірибені жинақтауға, қоршаған ортадағы шындықта бағдарлау үшін маңызды сандық дағдыларын дамытуға ықпал етеді. [7]

Есту қабілеті зақымдалған балаларды математикаға оқыту әдіснамасының қиындықтары мынадай көптеген ғалымдар мен мамандардың жұмысында айтылған: А.А. Бударный, А.С. Границкая, А.А. Кирсанов, П.И. Пидкасистый, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт және т.б. Ал математика пәнін оқытудағы ерекшеліктер жайлы Г.В. Дорофеев, В.М. Монахов, М.И. Морау, С.Е. Цареваның жұмыстарынан көруге болады.

Математикалық білім - баланың интеллектуалды дамуының құралы, сонымен қатар оның танымдық және шығармашылық қабілеттерінің дамуына әсер етеді. Балаларда математиканы оқыту барысында әлеуметтік мотивацияның психикалық функциялары мен процестері қалыптасады,

көрнекі - бейнелік, көрнекі-әрекеттік және ауызша-логикалық ойлауы дамиды. Математикаға оқыту жас ерекшелігі іс-әрекетін дамытуға, айналадағы шындықтың мағынасына еруге деген арнайы «кілт» болып табылады. Математиканы оқыту, А.Д. Александрованың пікірі бойынша «Әлемді тану құралы. Ол талқылауда және әртүрлі қарсы пікірлерде жеңіліс таппайтын, нақты ғылым екенін көрсетеді. Бұл ереже мен қатаң логиканың айналуы. Ол айналамыздағы әлемді тануға, оның заңдылықтары жайлы көп білуге көмектеседі, себебі сол заңдылықтар математикада басым келетін ережелерге бағынышты». Ерекше А.М. Леушина «Математика баланың дамуы үшін маңызды. Ол барлық өміріне рациональды, дұрыс ойлау стандарттарын енгізеді, ақыл-ой дамуына үлкен серпіліс береді» деп атап кеткен. Математика жайлы әлемде көптеген ғалымдар өз пікірін білдіріп, түрлі зерттеу жұмыстарын жүргізген. Біз соларды есту қабілеті зақымдалған балалардың деңгейіне сай етіп бейімдеп қолданып келеміз. [4]

Есту қабілеті нашар балаларда математикалық белсенділік үшін қажет сенсомоторикасы, интеллектуалды, сөйлеу және эмоциялық алғышарттар нашар қалыптасады және де олар ерекше білім беруді қажет етеді. Сондықтан, осы балаларды оқыту үдерісінде, нақты әдістерді пайдалана отырып, біріншілік және екіншілік бұзылыстарды біртұтас түзету және дамыту міндеттерін шешу қажет.

Есту қабілеті бұзылған балалар көбінесе сөздік нұсқаулық бойынша тапсырмаларды орындай алмайды, бұл кеңістіктік белгілерді түсінбеумен және дұрыс пайдаланбаумен түсіндіріледі.

Л.Н. Левинаның зерттеу жұмыстарына сүйенсек, ең алдымен, есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі ересек балаларда кеңістіктік талдаудың көрнекі және сөздік компоненттері арасында алшақтық байқалатынын анықтады. Кеңістіктік түсініктерін жалпыланған түсінудің қалыптаспауы әсерінен есептеуде балалардың тапсырмаларды орындауына кедергі келтіреді. Көрнекі-әрекеттік ойлаудың төмен деңгейі, әсіресе, кеңістіктік түсініктертерінің жеткіліксіздігі балаларда жиі байқалады. Есту қабілеті бұзылған ересек жастағы мектепке дейінгі балалар, әсіресе, Хед сынамасын орындау кезінде оң және сол жағын көрсетуде қиналады. Көптеген ұғымдар: алдыңғы, артқы, жаны және т.б. түсініктердің қалыптасуында қиындықтар кездеседі. Есту қабілеті зақымдалған балаларда тұтас суретті кесілген парақтардан бүтін етіп құрастыру, үлгіге сай текшелерден құрылыс жасауға, Коос текшелерін құрастыруда қиналады. [5]

Математика-мектеп қабырғасындағы ең күрделі пәндердің бірі. Сондықтан мектепке дейінгі балабақшаларда балалар қарапайым математикалық білімді игеруі керек. Алайда, балалардың математикалық дағдыларын қалыптастыру мәселесі бүгінгі таңда мектепке дейінгі педагогиканың, әсіресе арнайы педагогиканың енді ғана дамып келе жатқан әдістемелік мәселелерінің бірі болып табылады. Дәстүр бойынша, мектепке дейінгі арнайы педагогикада математикалық білім қорын игеру және жинақтау мәселесі негізінен натурал сан және онымен жасалатын әрекеттер туралы дағдыларын қалыптасуымен байланысты (санау, есептеу, арифметикалық амалдар және сандарды салыстыру, скалярлық шамаларды өлшеу және т.б.).

Мектеп жасына дейінгі балалар арасында есту қабілеті зақымдалған балалар маңызды орын алады. Есту қабілеті зақымдалған балаларда математикалық іс-әрекеттің сенсомоторлы, интеллектуалды, сөйлеу, эмоционалды алғышарттары нашар қалыптасады; жалпы, сонымен қатар оларда ерекше білім беру қажеттіліктері бар. Сондықтан, мұндай балаларды оқыту процесінде нақты құралдар мен әдістерді қолдана отырып, бастапқы және қайталама бұзылыстарды интегралды дамыту және түзету мәселелерін тиімді жолмен шешуіміз қажет. [2]

Есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларда математикалық көріністерді қалыптастыру әдістемесі ұзақ даму жолынан өтіп келеді. Математикалық даму әдістемесінің замандастары - Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Рихтерман, А.А. Столяр, А.С. Метлин және басқалар. Есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалар санауды белсенді игереді, сандарды қолданады, көрнекі - бейнелік, ауызша - дактильді негізде және кеспе парақшалар арқылы қарапайым есептеулерді жүргізеді, уақыт ұғымдарын және кеңістіктік бағдарлауды игереді, әртүрлі пішіндер мен шамалардың объектілерін түрлендіре алады. [5]

Қорыта айтатын болсақ мектепке дейінгі мекемелерде есту қабілеті зақымдалған балаларды математика оқу қызметіне дайындау арқылы біз балалардың ой-өрісін кеңейтеміз сонымен қатар, танымдық белсенділіктерін дамыта аламыз. Күнделікті оқу материалдарын оларға айналадағы таныс нәрселермен, құбылыстармен салыстыра түсіндіру тиімді әдістердің бірі деп білеміз. Арнайы ұйымдастырылған оқу іс-әрекетінде баланың танымдық қызығушылығымен бірге жалпы дамуы қамтама-

сыз етіледі, яғни оқытудың дамытушылық қызметі жүзеге асырылып, баланың тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндік ашылады. Есту қабілеті зақымдалған балаларда математикалық түсініктерін қалыптастыру барысындағы тапсырмаларды баланың жеке басының дамуы заңдылықтарының ескере отырып құрастырылуы тиіс. Балаларға ең бірінші оңайдан қиынға принципін ұстана отырып тапсырмалар беріледі. Себебі біз балалардың деңгейін ескермеген жағдайда қиын тапсырмалармен баланың білімге деген ынтасын төмендетіп жіберуіміз мүмкін. Сондықтан әрбір тапсырма баланы қызықтыра алатындай жеңіл және ойын түрінде түсіндіргенді, өткенді жөн деп білеміз. Сонымен қатар баланың ата-анасымен тікелей қарым-қатынаста болған жөн. Ата-анасы да үйден баланы қадағалап, өткенді қайталап отырса баланың дамуына өз үлесін көптеп қосады. Мектеп табалдырығын тұңғыш аттайтын баланың математикадан жеткілікті білім қоры, қабілеті мен икемділігі болғаны жөн. Баланың мұндай қабілетін қалыптастыру оның келешекте жақсы оқып, жан-жақты жетілуіне негіз болады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Сухова В.Б. *Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих и слабослышащих детей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений.* – М.: Академия, 2002.
2. Богданова Т.Г. *Сурдопсихология.* – М.: Академия, 2002. - 224с.
3. Баряева Л.Б. *Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2010. – 479 с.
4. Витухина И.А. *Реализация принципа наглядности при изучении математики в школе для глухих детей // Дефектология.* – №1. – 2018. – С.38-42.
5. Леушина А.М. *Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.* – М.: Просвещение, 1994. – 368 с.
6. Никольская И.А. *Развитие речи учащихся с нарушениями слуха на уроках математики. // Дефектология.* – 2007. - № 3. – С.56-59.
7. Никольская И.А. *Формирование математических понятий у детей с нарушением слуха // Дефектология.* – 2008. - № 1. – С.52-56.

УДК 376-056.263

*А.Н. Аутаева<sup>1</sup>, Л.Қ. Болатбек<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>психол.ғ.к., қауым. проф., «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі,  
Педагогика және психология институты,

<sup>2</sup> 7М01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты  
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Педагогика және психология институты,

<sup>1,2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан

**ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ  
ЖАЗБАША БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫ (МАЗМҮНДАМА АРҚЫЛЫ)  
МӘСЕЛЕСІНЕ БАЙЛАНЫСТЫ ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

*Аңдатпа*

Мақала есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жазбаша байланыстырып сөйлеу тілін дамыту (мазмұндама арқылы) мәселесіне байланысты теориялық талдау қарастырылады. Қазіргі таңда мүмкіндігі шектеулі жандарды ортаға қосу, әлеументтендіру өзекті проблема болып табылуда. Осы категорияға кіретін есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларын жазбаша сөйлеу тілін дамыту олардың мүмкіндіктерін аша отырып, айналасымен еркін қарым-



катынас жасауға, жүйелі ойын еркін жеткізуге жеткізеді. Осыған байланысты, мақалада жазбаша байланыстырып сөйлеу тілін дамыту бойынша теориялық мәселелер талданған.

**Түйін сөздер:** жазбаша сөйлеу тілі, есту қабілеті зақымдалған бала, сөйлеу тілін дамыту, мазмұндама

*Ауаева А.Н.<sup>1</sup>, Болатбек Л.Қ.<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup> к.психол.н., ассоц проф., отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике», Институт педагогики и психологии, КазНПУ им. Абая*

*<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности 7М01901-Дефектология  
Отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,  
Институт педагогики и психологии,  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
г. Алматы, Казахстан*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ, РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА (НА ПРИМЕРЕ НАПИСАНИЯ ИЗЛОЖЕНИЯ)

*Аннотация*

В статье рассматривается теоретический анализ проблемы развития письменной связной речи младших школьников с нарушением слуха (на примере написания изложения). В настоящее время актуальной проблемой является активизация, ресоциализация людей с ограниченными возможностями. Развитие письменной речи учащихся начальных классов с нарушениями слуха, входящих в данную категорию, позволяет им свободно общаться с окружающим миром, свободно передавать систематическую игру, раскрывая свои возможности. В связи с этим в статье проанализированы теоретические вопросы по развитию письменной связной речи.

**Ключевые слова:** письменная речь, ребенок с нарушением слуха, развитие речи, изложение.

*A.N. Aytaeva<sup>1</sup>, L.K. Bolatbek<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup> candidate of Psychological sciences, associate professor of the Department of special education*

*<sup>2</sup> 2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology  
Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology,*

*<sup>1,2</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan*

## THEORETICAL ANALYSIS RELATED TO THE DEVELOPMENT OF COHERENT WRITTEN SPEECH IN PRIMARY CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT (AN EXAMPLE OF WRITING STATEMENTS)

*Abstract*

The article deals with the theoretical analysis of the problem of development of written coherent speech of primary school children with hearing impairment (on the example of writing an exposition). Currently, an urgent problem is the activation and re-socialization of people with disabilities. The development of the written language of primary school students with hearing impairments in this category allows them to freely communicate with the world around them, freely transmit a systematic game, revealing their capabilities. In this regard, the article analyzes theoretical questions on the development of written coherent speech.

**Keywords:** written speech, child with hearing impairment, speech development, presentation.

Бүгінгі таңда еліміздің білім беру жүйесінде оқыту үрдісін тың жаңалықтарға негізделген жаңа мазмұнмен қамтамасыз ету міндеті тұр. Соның бірі – қоғамдық-саяси өмірге белсенді араласуға

қабілетті, өзіндік пікірін ауызша және жазба түрде тиянақты, анық, жүйелі жеткізе алатын жеке тұлғаны қалыптастыру.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында «арнайы бастауыш мектептің бағдарламасы баланың жеке тұлғасын қалыптастыруға, жеке қабілетін ашуға және дамытуға бағытталып, оның қарапайым тілдік қарым-қатынас тәжірибесін, шығармашылықпен өзін-өзі көрсетуін қалыптастыру қажеттігі» көрсетілді [1].

Арнайы бастауыш сынып оқушыларына тілдік құралдарды өз тәжірибесінде пайдалана білудің ғылым-әдістемелік жолдарын көрсетіп, ойын жүйелі түрде дұрыс айта және жаза алатындай етіп үйрету – бүгінгі заман талабы. Мұның себебі, біріншіден, тіл – адам мәдениетінің, интеллектісі мен жан-жақтылығының көрсеткіші болса, екіншіден, өз ойын байланыстырып айту және жазу есту қабілеті зақымдалған баланың басқа адамдармен еркін қарым-қатынас жасауына мүмкіндік береді. Басқалармен қарым-қатынастың тартымды, сәтті болуы адамның өзінің ойын қаншалықты еркін, тиянақты, жүйелі түрде жеткізуіне байланысты. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушылары жазбаша байланыстырып сөйлеуге үйренуарқылы тілдің мағыналық, құрылымдық ерекшелігін тануға, көркемдік бейнелілігін ұғынуға, сөздік қорының кеңеюіне мүмкіндік алады.

Жазбаша байланыстырып сөйлеу әрекетінде есту қабілеті зақымдалған бала сөйлемнің мәніне, мағынасына көңіл аударып отырып, ойлау әрекеті мен пайымдауы арқылы санасынан өткізеді де, өз ойын байланыстырып, жүйелі жазудың нәтижесінде жазбаша тілдік қатынасты жүзеге асырады.

Баланың мектепке келгенге дейінгі өзі игерген ауызша сөйлеуімен салыстырғанда, тілдік қатынастың күрделі түрі жазбаша сөйлеуге үйрету белгілі бір жасанды дағды негізінде қалыптасады. Сондықтан да бұл жұмыс дефектолог пен оқушы тарапынан көп көңіл бөлуді қажет етеді.

А.Байтұрсыновтың жазуға үйрету әдісі жайлы «...сөйлегенде сөздің жүйесін, қисынын келтіріп сөйлеу қандай қажет болса, жазғанда да сөздің кестесін келтіріп жазу сондай керек... Сөздің жүйесін, қисынын келтіріп жаза білуге: қай сөз қандай орында өзгеріп, қалайша бір-бірімен қиындасып, жалғасатын дағдысын білу керек», – дей отырып, сөйлеудің жазба түрінің күрделі екеніне көңіл бөліп, жазуға үйретуге ерекше мән берілуі тиіс екендігін айтады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушының жазбаша байланыстырып сөйлеуін меңгеруі шындықты танумен тығыз байланысты. Адамның дүниені тану жолы екі деңгейде, теориялық және эмперикалық білім көздері болады. Теориялық таным барысында кез келген құбылыс ақыл-ой арқылы ұғынып түсіндірілсе, эмперикалық таным түйсіну, қабылдау, көріп сезу, елестетуге құрылады. Осымен байланысты мәтіннің ақпараттық мазмұнында да теориялық және эмперикалық таным іздері болады. Теориялық таным бастауыш сынып балаларына мәтін жайлы ұғымды саналы түрде қалыптастыруға, сол арқылы олардың теориялық ойлауын дамытуға негіз болады.

Жазбаша байланыстырып сөйлеуге үйретуде оқушыларға сөз бен сөз тіркесін білу жеткіліксіз. Олай дейтініміз, есту қабілеті зақымдалған оқушының өз ойын байланыстырып жазу әрекеті жеке сөз бен сөйлемдерден тұрмайды, ол бір-бірімен логикалық және грамматикалық байланысқа түскен сөйлемдер бірлігі болып табылатын тұтас мәтіннен тұрады.

Соңғы кездері әдістемелік еңбектерде мәтін тек оқу және оқыту материалы ретінде ғана емес, сөйлеу кезінде ойды басқаға жеткізу құралы тұрғысынан қарастырылуда. Сөйлеушінің айтатын ойы мәтінге мазмұндама құру арқылы жүзеге асырылатыны жөніндегі ой-пікірлер, зерттеулер Ф.Ш. Оразбаеваның, С.Р. Рахметованың, Ә.Е. Жұмабаеваның, Т.Әбдікәрімнің, Н.Ж. Құрманованың, А.С. Қыдыршаевтың, Б.Қалимұқашеваның, Б.Қабатайдың, Н.Сламбекованың, Н.Тойбазарованың т.с.с. көптеген ғылыми-әдістемелік еңбектерінде қарастырылған.

Дегенмен, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып жасындағы балалардың жазбаша байланыстырып сөйлеуге үйретуге байланысты шешімін таппаған мәселелер де жоқ емес.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жазба жұмыстарын тексеру барысында бірқатар олқылықтар бар екені байқалды. Мысалы:

- 1) оқушылардың көпшілігі өз ойын байланыстырып жүйелі жаза алмайтындығы;
- 2) бағдарлама, оқулық, оқу құралдарындағы оқушыны жазбаша байланыстырып сөйлеу әрекетін меңгертуге байланысты берілетін материалдар көлемінің теориялық жағынан да, тәжірибелік жағынан да жеткіліксіздігі;
- 3) оқушының мәтін құру кезінде тақырып пен мазмұнының байланысын ұғына алмайтындығы;
- 4) мәтіндегі негізгі ойды анықтай алмайтындығы;

- 5) сөз тандау қабілетінің төмендігі, бір сөзді ретсіз қайталай беруі;
- 6) оқушының құрған мәтіндегі сөйлемдерінің бір-бірімен байланыспауы.

Мұның себебі, бастауыш сыныпта балаларға «мәтін» жайлы бірқатар мағлұмат берілгенімен, оқушыға оны саналы түрде ұғындыру мәселесіне көп көңіл бөлінбегендіктен деп ойлаймыз, екіншіден, бастауыш мектепте баланы белгілі бір дәрежеде жазбаша байланыстырып сөйлеуге үйрету дәстүрлі таза жазу, көркем жазу, көшіріп жазуға үйрету деңгейінен асып кете алмай келеді. Бірқатар кемшіліктерді ескере отырып, есту қабілеті зақымдалғаның баланың жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру үшін мазмұндама жазу, бірқатар кемшіліктерді қысқартып, бір жүйеге алып келеді. Мазмұндама жазудың өзіндік түрлері мен ерекшеліктері бар.

1. Шағын комплектілі бастауыш мектепте мазмұндама алдын ала дайындалған әңгіме бойынша жаздырылады. Дайын мәтін бойынша мазмұндама жеңілден ауырға, белгіліден белгісізге, жақыннан алысқа көшу принципі бойынша жүргізіледі. Сондықтан бұл мазмұндама бастауыш сыныптарда былай жүргізіледі:

Бұл әдіс 1-сыныпта көбірек қолданылады. Осы әдіспен сыныпта ұйымдастырылған мазмұндаманы мысалға келтірейік.

Сурет бойынша жаздыратын мазмұндаманы жүргізу де дайын әңгіме бойынша өткізілетін мазмұндамаға соқпай кетпейді. Өйткені мұнда да мәтінді мұғалім алдын-ала дайындайды. Одан бір айырмашылығы-мәтінге қосымша сол оқиға желісін баяндайтын сурет болады. Сурет бойынша мазмұндама жазу оқушылардың ойын, тілін дамытумен бірге оларды суреттің мазмұнын түсінуге, суретте бейнелеген зат пен құбылыстарды бейнелі сөз өнерімен өрнектеуге үйретеді. Баланың эстетикалық талғамын күшейтіп, шығармашылық қиялын дамытады.

2. Шағын комплектілі бастауыш мектепте сурет бойынша жазылатын мазмұндаманың мынадай түрлері бар:

Белгілі бір оқиғаға арналған бір сурет бойынша жүргізілетін мазмұндама.

Белгілі бір әңгіме мазмұнына арналған бірнеше сюжетті суреттер арқылы жаздырылатын мазмұндама.

Суреттеер бойынша жаздыратын мазмұндамаларды бір сарынды емес, түрлендіріп өтуге мүмкіншілік мол. Атап айтқанда, сюжетті суреттер бойынша өткізілетін мазмұндама мәтіндегі сөйлемдердің орнын ауыстырып беріп, оны сурет тәртібіне орай түзеттіріп немесе орны ауыстырылған суреттерді мәтін бойынша жүйеге келтіріп те мазмұндама жаздыруға болады. Мұндай жұмыстар оқушының ойлау қабілетін дамытып, шығармашылық икемін арттырады.

Шағын комплектілі бастауыш мектепте сурет бойынша мазмұндаманы былай жүргізуге болады:

Мұғалім кіріспе әңгімесінде балаларға шопанның ауыр еңбегі, көктем кезіндегі қойдың төлдеуі, оған балалардың қолғабысы т.б. туралы әңгімелейді.

Тақырыбы жобалап қойылған сурет тақтаға ілінеді. Балаларға мұндағы оқиға желісіне зерделей, мұқият қарау тапсырылады. Балалар біршама уақыт ойланғаннан кейін мұғалім жалпы сыныпқа мынадай сұрақтар қойып, оған дұрыс берілген жауаптарды іріктейді.

Қорыта айтатын болсақ, есту қабілеті зақымдалған балалардың жазбаша сөйлеу тілін дамыту арқылы біз балалардың ой-өрісін кеңейтеміз сонымен қатар, танымдық белсенділіктерін, ойын еркін жеткізуге, қарым-қатынасын дамыта аламыз. Есту қабілеті зақымдалған оқушылар қай пәнде болсын тапсырманы қабылдауына, жүйелі түрде орындап жеткізуі үшін жазбаша байланыстырып сөйлеу тілінің дамуының алатын орныны орасан зор.

#### *Пайдаланған әдебиеттер тізімі:*

1. Аутаева А.Н., Махметова А.А., Бутабаева Л.А. *Сурдопедагогика негіздері: Оқу құралы Алматы: «АҚНҰР баспасы», 2018. – 197 б.*
2. Леонтьев А.А. *Психолингвистические единицы и поражение речевого высказывания. Москва: Наука, 1989.*
3. Жұмабаева Ә. *Мәтіннен берілетін негізгі белгілер // Қазақстан мектебі, 2008, №2, 35-38-б.*
4. Базарбекова Р.Ж. *Сурет мәтіні бойынша сипаттау мәтінін құрастыру тәсілдері // Бастауыш мектеп, 2007, №4. – 7-8-б.*
5. Уәйісова Г.И., Әміров Р.С., Жұмабаева Ә.Е. *Қазақ тілі. 2-сынып. – Алматы: Атамұра, 2002.*

6. Әбдікәрім Т.М. «Әліппе» мен «Ана тілі» оқулықтарында мәтін түзудің ғылыми-әдістемелік негіздері. Пед. ғыл. докторы ... дисс.автореф. Алматы: Абай атындағы Қаз ҰПУ, 2007.
7. Базарбекова Р.Ж. Мәтінмен жұмыс істеу // Бастауыш мектеп. - 2001. - № 1-2. – 45-46-б.
8. Базарбекова Р.Ж. Сурет бойынша сипаттау мәтінін құрастыру тәсілдері // Бастауыш мектеп. - 2007. - № 4. – 7-9-б.
9. Базарбекова Р.Ж. Кіші жастағы балаларды байланыстырып сөйлеуге үйретудің психологиялық негіздері // Ұлт тағылымы. - 2008. - № 1. – 38-42.
10. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
11. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2010. – 479 с.

## ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК: 376.072

Завалишина О.В.<sup>1</sup>, Амангалиева А.Ш.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> к.п.н., доцент, отдел профессиональной подготовки по специальной педагогике  
olga.zavalishina22@mail.ru

<sup>2</sup> магистрант 2 курса КазНПУ имени Абая, Қазақстан, г. Алматы,

### ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПИСЬМУ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### Аннотация

В данной статье рассматриваются сущность билингвизма и особенности речевого развития детей-билингвов. Раскрывается их влияние на формирование навыков письма при двуязычном обучении. Обосновываются педагогические условия, способствующие эффективной организации образовательного процесса в условиях билингвизма. Эти условия связаны с особенностями речевого развития детей-билингвов и включают учёт специфики имеющихся у них нарушений письменной речи. На основе анализа литературных источников и собственного опыта работы с детьми-билингвами автором предлагаются методические приемы, упражнения по преодолению различных видов языковой интерференции.

**Ключевые слова:** билингвальное обучение, дети-билингвы, нарушение письма, интерференция.

О.В. Завалишина<sup>1</sup>, А.Ш. Амангалиева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> п.ғ.к., доцент, Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімі,  
olga.zavalishina22@mail.ru

<sup>2</sup> Абай атындағы ҚазҰПУ-дың 2 курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан

### БИЛИНГВАЛДЫ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БАЛАЛАРДЫ ЖАЗУҒА ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

#### Аңдатпа

Бұл мақалада билингвизмнің мәні және екі тілді балалардың сөйлеу дамуының ерекшеліктері, оларды екі тілді оқытуда жазу дағдыларын қалыптастыруға әсері қарастырылады. Билингвизм жағдайында білім беру процесін тиімді ұйымдастыруға ықпал ететін педагогикалық жағдайлар ұсынылған. Бұл жағдайлар екі тілді балалардың сөйлеу дамуының ерекшеліктері мен байланысты және олардағы жазбаша сөйлеу бұзылыстарының ерекшеліктерін ескеруді қамтиды. Әдеби дерек көздерді және екі тілді балалармен жұмыс жасау тәжірибесін талдау негізінде автор әртүрлі тілдік кедергілерді жеңуге арналған әдіс-тәсілдер мен жаттығуларды ұсынады.

**Түйін сөздер:** билингвалды білім беру, екі тілді балалар, жазу бұзылуы, интерференциялар.

*O.V. Zavalishina, A.Sh. Amangaliyeva*

<sup>1</sup> *Ph.D., Associate Professor, Department of Professional Training in Special Pedagogy  
olga.zavalishina22@mail.ru*

<sup>2</sup> *2nd year undergraduate student KazNPU named after Abai, Kazakhstan, Almaty*

## **PECULARITIES OF TEACHING CHILDREN TO WRITE IN TERMS OF BILINGUAL EDUCATION**

### *Abstract*

This article analyzes the essence of bilingualism and features of the speech development of bilingual children, their influence on the formation of writing skills in bilingual education. The article presents the pedagogical conditions that contribute to the effective organization of the educational process in the bilingualism conditions. These conditions depend on the peculiarities of the speech development of bilingual children and include consideration of the specifics of their existing writing disorders. Based on the analysis of bibliography and author's experience at working with bilingual children, methodological techniques and exercises to overcome various types of language interference are represented in the article.

**Keywords:** bilingual education, bilinguals, dysgraphia, interference.

В республике Казахстан проживает более 125 наций и народностей. Все нации, проживающие в Казахстане по имеющейся статистике, знают один или несколько языков. Точнее, из населения 15 млн человек 46,2% ответили, что владеют лишь одним языком, 53,8% - двумя или более языками. В государстве, где, два официальных языка, существует необходимость знания и понимания нескольких языков. Все нации, проживающие на территории страны стараются сохранить свои обычаи и свой язык. Если родной язык один, то другой язык является языком обучения. Ребенок 6 лет приходит в школу, не зная и не понимая языка преподавания, что создает проблему для усвоения школьной программы. Многие дети приходят в школу, не посещая ДОО, только со знанием родного языка, что создает трудности обучения и овладения грамотой в процессе обучения в школе. Стихийность и вынужденное изучение языка оказывают отрицательное влияние на развитие речи детей [1]. Ребенок вынужден одновременно осваивать новый язык и образовательную программу. В процессе обучения возникают проблемы с усвоением языковых структур второго языка и возникают языковые интерференции.

Л.С. Выготский отмечал, что изучение иностранного языка и родного языка это два противоположенных друг другу процесса. Если изучение родного языка идет снизу вверх, то иностранный язык усваивается сверху вниз. Ребенок начинает изучать родной язык неосознанно, а иностранный язык намеренно, начиная изучение с букв и правил языка. При усвоении родного языка развиваются самые простые свойства речи, только после они усложняются. А изучение иностранного языка начинается со сложного и потом может автоматизироваться и стать обычным простым процессом для ребенка. Также изучение иностранного языка идет по пути развития родного языка и сравнивается ребенком, дает ему возможность обобщить явления родного языка и осознать свои речевые операции. Л.С. Выготский обратил внимание на то, что при изучении иностранного языка сложные речевые процессы, которые ему удаются сложно на родном языке, на иностранном языке ему удаются легко [1].

Но в современных реалиях можно заметить, что при билингвизме наблюдаются нарушения письма. Ошибки в письменной речи имеют свои специфические особенности. Звукоразличительные признаки в разных языках не совпадают, так как каждый язык имеет свою фонематическую систему и определенные закономерности грамматического строя. Ребенок сравнивает два языка и на основе первого усваивает второй. Разность языковых структур также усложняет изучение иностранного языка. При использовании иностранного языка ребенок может допускать много ошибок. Двуязычия может оказать негативное воздействие на развитие характера ребенка. Большинство детей-билингвов дошкольного и школьного возраста испытывают те или иные трудности только на начальном этапе обучения и быстро адаптируются в условиях новой образовательной среды. У остальных детей этой категории имеются стойкие проблемы при овладении грамотой, которые могут быть также связаны со снижением интеллекта и речевым дефектом. У детей-билингвов могут развиваться такие

отрицательные качества характера, как к стеснительность, неразговорчивость, замкнутость [1,2]. Ребенок изучает новый для себя язык и одновременно усваивает при этом грамоту, что приводит к возрастанию учебной нагрузки. Компенсировать подобные проблемы у детей возможно только в условиях инклюзивного обучения при поддержке логопедов и других специалистов.

Становление письма - очень длительный и сложный процесс, который зависит от ряда условий, включая речевое развитие ребенка. Так как выраженные нарушения речевого развития определяют комплекс проблем при обучении, то трудности, которые испытывает ребенок, переходя в школу, где обучение проходит на неродном языке или билингвально, осложняются дополнительно ещё и результатом специфики самого процесса обучения на неродном языке. Письмо и чтение представляют собой сложнейшие интегративные навыки, формирование которых проходит ряд общих стадий, связанных с включением в деятельность практически всех сенсорных систем и всех структур мозга (А.Р. Лурия 1950) [3].

А.Р. Лурия при изучении процесса письма отмечал, что устная речь возникает в процессе общения, а звуковой состав для ребенка остаются неизведанным. Сама письменная речь развивается осознанно и постепенно автоматизируется и превращается в навык. Письмо является сложным психологическим процессом, где первоначальным этапом является замысел. У детей, изучающих письмо на иностранном языке на начальном этапе становления письма, возникают сложности. На основании многих исследований можно сказать, что усвоение письма протекает успешно, если нет отклонений в речевом развитии ребенка. Всевозможные отклонения могут вызвать нарушение становления процесса письма.

В трудах Л.С. Выготского [4] раскрывается влияние двуязычия на развитие мышления и речи ребенка. Существуют ассоциативные связи, которые влияют на развитие речи, и могут оказывать отрицательное тормозящее влияние на интеллектуальное развитие ребенка. Но приводятся примеры и положительного усвоения двух языков одновременно, по принципу «один человек-один язык». Таким образом, можно говорить о том, что развитие мышления и речи в условиях билингвизма зависит от ряда условий:

- социальное условие, в котором развивается ребенок;
- возраст ребенка;
- условия воспитания (речь матери и отца).

В условиях билингвизма развиваются языковые интерференции (смешение). Трудности овладения двумя языками отражаются в письме своеобразно. Нарушение письма у монолингвов и билингвов было исследовано Т.Г. Визель, А.В. Константиновой [5]. Авторы указывают на специфические ошибки, которые были допущены детьми билингвами:

- искажение графического изображения букв, обусловленные недостаточностью оптического анализа графем;
- неправильное обозначение звука буквой др.;
- присутствие в одном слове букв обоих языков;
- присутствие орфограмм одного языка в другом;
- присутствие в одном предложении грамматических форм слов обоих языков.

На основе анализа литературных источников и собственного опыта работы с детьми-билингвам выделены следующие виды интерференции: фонетическая, лексическая и грамматическая. Учитель должен построить работу с учётом данных видов интерференции. Ниже приводятся виды работы по преодолению различных видов интерференции.

Упражнения по преодолению фонетической интерференции:

- анализ артикуляции органов речи;
- отчётливое произношение подобных слов в их литературном варианте;
- частое употребление и подбор слов в устных и письменных, классных и домашних работах;
- работа с текстом, нахождение в нём слов с данным интерференционным явлением;
- анализ звукового и морфологического состава слова;
- определение соотношения между звуковым составом слова при интерференционном и литературном произношении.

Работа по преодолению лексической интерференции в речи учащихся.

Данный вид работы предполагает совокупность методических приёмов, которые применяются в обычной словарной работе:

- раскрытие значений слов и сопоставление их как в контексте, так и вне контекста;
- активное включение слов литературного языка в речь учащихся, систематическое обращение к словарям;
- словарные диктанты (тематические и нетематические);
- грамматико-орфографические упражнения (изменение форм слова, сопоставление рядов слов по значению, подбор однокоренных слов) и др.

Работа по преодолению грамматической интерференции в речи учащихся.

Упражнения по предупреждению грамматической интерференции:

- сопоставительное изучение грамматических категорий имён существительных, прилагательных, числительных, местоимений;
- сопоставление словообразования существительных, прилагательных, глаголов;
- анализ текстов с выделением в них падежных форм существительных, прилагательных, не совпадающих в родном и русском языках;
- выборочные диктанты;
- устное словесное рисование с чётким произношением окончаний «опасных» слов, чтобы в случае ошибки говорящего можно было его поправить;
- систематическая тренировка учащихся в склонении отдельных слов и их сочетаний с попутной фиксацией внимания учащихся на падежных окончаниях;
- упражнения на дописывание пропущенных окончаний при одновременном произношении записываемых слов;
- работа с деформированным текстом;
- система творческих работ.

Здесь приведён небольшой перечень методов и приёмов с учётом тех билингвальных черт, которые свойственны речи учащихся. В настоящее время возрастает необходимость углубленного изучения проблемы обучения билингвов с трудностями овладения письмом в образовательных школах. Необходимо выявить, как влияют нарушения речевого развития или несформированность отдельных речевых функций на формирование навыков письма при двуязычном обучении, и изменяется ли значимость сформированности речи на разных этапах формирования навыка. Ответ на эти вопросы чрезвычайно важен для практики, так как смог бы помочь разобраться в проблеме возникновения трудностей письма у детей-билингвов.

#### Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л.С. Выготский. – М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – С. 53-72.
2. Цгоева А.К., Конопацкая Л.Л. Нарушения письма и их коррекция у младших школьников с билингвизмом // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 105-107; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?Id=10138> (дата обращения: 08.11.2020).
3. Очерки психофизиологии письма, А.Р. Лурия. Академия педагогических наук, 1950. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 244-246 с.
5. Визель Т.Г., Константинова А.В. Обучение грамоте в билингвальных условиях. Издательство: В. Секачев. Год выпуска: 2014. – С. 90.



УДК 378.02:37.016

Zh.A. Zholdybay<sup>1</sup>, R.K. Sadykova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>7M01705-Foreign language: two foreign languages, 2-course of master degree;  
[jan\\_sulu.95@mail.ru](mailto:jan_sulu.95@mail.ru), Almaty, Kazakhstan,

<sup>2</sup>candidate of Philology, Science Kazakh National Women's Teacher Training University,  
[email:roza.sadikova@mail.ru](mailto:roza.sadikova@mail.ru), Almaty city, Kazakhstan

## THE IMPORTANCE OF USING MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

Multimedia tools are an effective educational technology, but they should be based on the degree and depth of their application in the educational process. The article presents the characteristics of multimedia technologies, the advantages of their use in foreign language lessons. Various options for using multimedia technologies in the process of teaching foreign languages are presented. In addition, the Internet is considered as a multimedia resource. The effectiveness of using multimedia presentations is provided. Analyzing the results of the research, the article clearly describes the effectiveness of using multimedia tools in the process of teaching a foreign language.

**Keywords:** Multimedia technologies, computer, foreign language, multimedia presentations, Internet resources, website.

Жолдыбай Ж.А.<sup>1</sup>, Садыкова Р.К.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>7M01705-Иностранный язык: два иностранных языка, 2- курс магистрант,  
Казахский национальный женский педагогический университет,  
[email: jan\\_sulu.95@mail.ru](mailto:jan_sulu.95@mail.ru)

<sup>2</sup>кандидат филологических наук, Казахский национальный женский педагогический университет,  
[e-mail: roza.sadikova@mail.ru](mailto:roza.sadikova@mail.ru), Алматы, Казахстан

## ВАЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### Аннотация

Мультимедийные средства – это эффективная образовательная технология, но должны основываться на степени и глубине их применения в учебном процессе. В статье представлена характеристика мультимедийных технологий, преимущества их использования на уроках иностранного языка. Представлены различные варианты использования мультимедийных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Кроме того, интернет рассматривается как мультимедийный ресурс. Предусмотрена эффективность использования мультимедийных презентаций. Анализируя результаты исследования, в статье четко прописана об эффективности использования мультимедийных средств в процессе преподавания иностранного языка.

**Ключевые слова:** Мультимедийные технологии, компьютер, иностранный язык, мультимедийные презентации, интернет ресурсы, сайт.

Ж.Ә. Жолдыбай<sup>1</sup>, Р.К. Садыкова<sup>1</sup>

<sup>1</sup>7M01705-Шетел тілі: екі шетел тілі, 2-курс магистрант;  
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, [jan\\_sulu.95@mail.ru](mailto:jan_sulu.95@mail.ru)

<sup>2</sup>фил. ғыл. кан., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,  
Алматы, Қазақстан, [email roza.sadikova@mail.ru](mailto:roza.sadikova@mail.ru)

## ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДА МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

### Аңдатпа

Мультимедиялық құралдар – бұл тиімді білім беру технологиясы, дегенмен оларды оқу процесінде қолдану дәрежесі мен тереңдігі негізделуі қажет. Мақалада мультимедиялық технология-

лардың сипаттамасы, оларды шетел тілі сабақтарында қолданудың артықшылықтары көрсетілген. Шетел тілдерін оқыту процесінде мультимедиялық технологияларды қолданудың әр түрлі нұсқалары ұсынылған. Сонымен қатар ғаламтор мультимедиялық-ресурс ретінде қарастырылған. Мультимедиялық презентацияларды қолданудың тиімділігі қарастырылған. Зерттеу нәтижелерін талдай келе мақалада мультимедиялық құралдарды шетел тілін оқыту үдерісінде қолданудың тиімділігі туралы нақты жазылған.

**Түйін сөздер:** Мультимедиялық технологиялар, компьютер, шетел тілі, мультимедиялық презентациялар, ғаламтор ресурстары, сайт.

Modern principles of global development-require maximum adaptation to economic, social and cultural changes in the education system every day. After all, today the Kazakh education system has made new changes to the education system of our republic, so that there are equal opportunities in the world education council. This happens only through knowledge. Therefore, the educational paradigm changed, the content of education was updated, new technologies were analyzed in the process of teaching foreign languages, the experience of innovative teachers was studied, and new aspirations were created in educational institutions. The organization of the learning process at the level of the state educational standard requires the introduction of new pedagogical technologies.

The latest achievements in the field of high technologies give teachers great opportunities to improve the educational process and move it to a new basis. There are opportunities to transmit information through various information-software, audio and visual means. To describe the concept of multimedia, we can refer to those described in the book "The use of multimedia technologies in general secondary education". Comments on multimedia as follows:

- technology that characterizes the order of creation, maintenance and use of various information processing tools;
- information resources created on the basis of technologies for creating and displaying various information;
- computer software that functions in connection with the processing and display of various information;
- computer information coverage, with the help of which it is possible to work with various information;
- a kind of generalizing type of information (speech, music, video clips, animation, etc.), combining traditional visual, dynamic, diverse information [1 -150].

Rational combination of traditional means of education with modern information and computer technologies is one of the effective ways to solve the problems of modernization of education. ICT tools contribute to the development of personal qualities of the individual, the variability and individualization of school education. Modern ICT provides an active, creative development of the studied subject and allows you to present the material at a new high-quality level. Their application opens up fundamentally new opportunities in the organization of the educational process.

The main tasks of new information technologies in education, according to E.T. Bulgakov, are the development of an interactive environment for managing the process of cognitive activity and access to modern information and educational resources (multimedia textbooks created on the basis of hypertext, various databases, training sites, etc.).

Not so long ago, there were ideas about multimedia technologies and multimedia teaching tools in the scientific field of pedagogy. Modern sciences consider multimedia technologies as one of the areas of new information technologies and consider them as a computer tool that allows storing, processing and reproducing information, using it in several forms, and as a set of multimedia tools [2;175].

According to the domestic scientist G.D. Aubakirov, the use of multimedia technologies has a positive effect on the effectiveness of the educational process:

- stimulates cognitive learning processes, such as perception and understanding of information. Increases student motivation;
- promotes the development of teamwork and collective knowledge skills;
- develops students' conscious attitude to their learning activities and contributes to a more solid assimilation of educational material;
- contributes to the improvement of the educational process both in specific subject areas and at the intersection of several disciplines [2;175]. Interactivity is one of the most important advantages of

multimedia in comparison with other media of information representation, since it is According to A.E. Rieman and S.N. Serdyuk:

- allows you to control the transmission of information within certain limits. For example, students can independently change settings, study the results, and respond to the program's requests for specific user preferences. They can also set the feed rate and the number of repetitions that meet their individual academic needs ;

- allows you to interact with a user focused on the needs of students [3; 120]. There are many different ways to learn using multimedia technologies. For example, texts, graphics, music, videos, and animations in interactive mode. The new learning environment creates additional opportunities for the development of students' creativity, encourages them to acquire knowledge, and increases their interest in scientific activities. This approach significantly increases the interest in the subject, involving the entire group in the process of learning. Multimedia can be used in different approaches to learning and perceived by different people: some - through reading, others-through hearing, others-through watching videos, etc.

The use of multimedia allows students to work with educational materials in various situations. The student decides for himself how to study the materials, how to use the interactive capabilities of information tools, and how to carry out joint work [4;97]. Thus, the use of high-quality multimedia tools makes it possible to make the educational process more flexible, depending on the social and cultural differences between students, their personality and pace of learning, and their interests.

At the same time, it should be emphasized that the use of multimedia technologies cannot provide the necessary pedagogical effect without a teacher, since the use of multimedia technologies is only a method of teaching, the effectiveness of which depends on the teacher's skill in using them to achieve certain pedagogical goals based on in – depth study and use of all opportunities [5; 165].

Compared to traditional teaching aids, computer-based learning tools provide a better implementation of new opportunities in teaching a foreign language, as well as many existing functions. However, despite the significant potential of using computers in teaching foreign languages, the actual use of information technology, K.V. Alexandrov notes that in order to solve certain fundamental problems in the field of language learning, he is faced with the problem of the lack of an open and clear complete understanding of the content and method of teaching, which is the main obstacle to the real and systematic integration of the entire pedagogical system, in which such a powerful teaching tool as a modern computer is introduced [6; 215].

The easiest and most profound language learning is carried out among its natural speakers. This is not surprising, because in a foreign environment, the student's attention becomes relevant, any activity will be aimed at achieving results. However, educational institutions cannot afford such trips, as mostly English-speaking countries are far from Kazakhstan. However, there are more accessible, artificial ways to create a natural environment using multimedia technologies. Modern trends in teaching foreign languages are associated with a radical shift in the methodological paradigm, along with a technical and technological update of the learning process [7].

There are various options for using multimedia technologies in foreign languages. "According to N.S. Kirgintseva", "Today it is possible to allocate three main ways of using modern computers in teaching foreign language " [8]. Among them, the author allocated the following:

- use of ready-made software products on studying foreign language and exchange of scientific experience supplied on CDs;
- use of software products created by students (or students in combination with students) in visual design during various equipment;
- use of internet resources.

In this regard, it is possible to identify the following options for using information technologies in training foreign languages:

1. Systematic use of multimedia technologies as the basis of training.
2. Use of multimedia technologies on a fragmentary basis.
3. Implementation of the entire course of training with the help of a computer.

The introduction of computer technologies in the educational process allows not only students, but also teachers to improve, as it allows them to exchange methodological experience with domestic and foreign partners.

With the right choice of the program and a competent method of working with it, multimedia technologies guarantee the reliability of the teacher, and when using them:

- improving the effectiveness of the quality of education;
- focus on modern learning goals;
- the use of the interconnected teaching different kinds of activities;
- improving the quality of visibility;
- ability to find the main and additional material for classes;
- increasing the cognitive activity of the student [9; 324].

One of the advantages of using multimedia tools is that they help to optimize the system of control and self-control, thereby facilitating the work of the teacher, as well as developing the independence of students. With the help of computer tests, students have the opportunity to independently monitor the level of assimilation of the studied material and, if necessary, repeat it.

The integration of multimedia tools in the educational process helps to save the cost of materials by teachers and educational institutions. Thanks to the advent of computerized classrooms, multimedia tools, interactive whiteboards and other multimedia tools, the need for printed publications and additional handouts is reduced.

It should be noted that the introduction of multimedia technologies in the educational process can be both positive (contribute to the effectiveness of learning) and negative (in the case of incorrect or inappropriate use of multimedia tools). The introduction of multimedia tools in the educational process is divided into two possible areas. The first of them is related to the fact that such tools are introduced into the educational process as "auxiliary" tools within the framework of traditional methods of the education system. In this case, multimedia resources act as a means of improving the educational process, individualizing training and partially automating the work of teachers related to the accounting, measurement and evaluation of students' knowledge.

The introduction of multimedia resources in the second direction will lead to a change in the content of education, a revision of the methods and forms of organizing the educational process, the creation of holistic courses based on the use of the content content of resources in individual academic disciplines. In this case, knowledge, skills and abilities are considered as a goal, as a means of developing the student's personality.

When using multimedia tools in the methodology of teaching a foreign language, it is advisable to introduce them not as the main, but as "auxiliary" ones, after all, the specifics of teaching a foreign language presuppose the crucial role of the teacher, who is not only the manager of the learning process, but also a direct participant in it.

The most accessible multimedia tools are an electronic textbook and various training programs-tools. According to the form of organization and the method of delivery to the student, multimedia textbooks can be divided into three types:

- 1) with or without CD-ROM printing application;
- 2) internet sites have or do not have a printing application;
- 3) on a CD-ROM, but connected to some internet sites, with or without a printing application [10].

Working with foreign language programs in a computer class helps students overcome psychological barriers. When students see a graphic image or pictures on a computer screen, they better perceive and assimilate new material. The material set in the program allows you to achieve the following methodological tasks (for example, when reading and fixing new English words):

- 1) formation and consolidation of the ability to recognize the meaning of a word;
- 2) formation of motor skills of writing the specified word;
- 3) fixing the visual image of the processed material.

Thus, through educational programs can significantly change approaches to management of educational activity to specifically control the element of competition involved in student activities, to individualize learning, thereby increasing the quality of education. [11; 99]

**Multimedia presentations can be held anywhere that has a computer and a projector or other local device. A widespread presentation presentation can be "live" and recorded in advance. It should be noted that online media can be downloaded to the user's computer or played in any way, or played directly from the Internet using data streaming technology. The type and place of the multimedia presentation (or its separate slide) in the lesson, of course, depends on the content of this lesson and**

the goal that the teacher sets. However, some of the ways of using such tools in practice allow us to identify common, more effective ways:

1. When studying new material. Allows you to organize with various visual aids. The most effective use will be when reflecting the dynamics of the development of a particular process.

2. When approving a new topic.

3. To test your knowledge. Computer testing is self-testing and self-improvement, it is a good incentive for learning, it is a way of action and self-expression. For a teacher, it is a means of quality control of knowledge, a programmatic way of summarizing grades.

4. It is used as an additional material to the lesson, to deepen knowledge.

5. With a continuous check of independent work. Provides visual verbal control of the results.

6. When solving problems of a training nature. Helps you perform and monitor the intermediate and final results of independent work. The teacher can use ready-made multimedia presentations created by colleagues and posted on professional websites and forums, which significantly reduces energy consumption in preparing for the lesson. The value of the presentations created by the teacher is that the material in them is compactly transmitted to the students in the desired sequence; without unnecessary information, everything "works" to achieve the goals and objectives of a particular lesson, unlike ready-made films and slides. In addition, the presentation material will be clearly calculated in time, informative and lexical.

In addition to computer programs, to increase the motivation of students, many teachers use the Internet, which allows you to additionally include such an important element of learning as interest in the subject being studied. The formation of learning motivation or interest is one of the most difficult elements of the educational process. In this case, using the popularity of the Internet in the student environment, this can be done by very simple means. Multimedia Internet resources in which the main information is presented in the form of multimedia. This is a modern and very convenient mechanism that does not replace the performance of classic services, complements and expands the range of services and opportunities for all visitors. Multimedia Internet resources are characterized by: various types of information (not only text, but also sound, graphics, animation, video, etc.), a high degree of clarity of materials, originality of materials, fascination, independence, quick feedback. Currently, a methodology for teaching a foreign language using the Internet is being developed. There are supporters of the ideas of learning a language not only through the Internet, but also adherents of traditional work with a textbook. But most English teachers prefer to use the Internet along with traditional teaching tools, integrating it into the learning process. The simplest use of the Internet – this is the use of it for both the teacher and the student when studying, repeating, fixing or controlling a topic, or as a source of additional materials and exercises. Some Internet resources used in the lesson:

1) *Lettergenerator* <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/letter-generator-30005.html> designed to train your writing skills, namely at the C-1 level. The step-by-step instructions contain a sample of writing a personal and business letter with recommendations.

2) *Essay Map* <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/student-interactives/essay-30063.html> created for training writing skills, namely at the C2 level-there are essay sections. Contains ready-made drawings for writing work with step-by-step instructions.

3) *LearningApps.org* The web service is designed to support the learning process through interactive applications. The goal is to collect interactive blocks and make them publicly available. Each teacher can use this or that module to solve specific problems in their subject area.

4) <http://usefulenglish.ru/idioms/> the site is designed to study stable phrases and phrasal verbs of the English language. Examples of use in oral and written speech in various situations, words and phrases, idioms are given.

5) <http://www.native-english.ru/> the site is intended for learning English. Necessary for learning English-grammatical definitions, tests, a dictionary of stable phrases and proverbs, sayings, poems, and much more. Teachers can clearly see the effectiveness of multimedia Internet resources if they use these sites in the practice of teaching.

Analyzing the results of the research, we can note the importance of using multimedia tools in higher education institutions and schools in the process of teaching a foreign language as follows:

- enriches the learning process, as it has a significant linguodidactic potential, compensates for the lack of a natural foreign language environment and at the same time avoids negative psychological situations that are directly characteristic of the conditions of intercultural communication;

- the use of various means of multimedia technologies expands the capabilities of teachers, greatly simplifies their work, optimizes the teaching of foreign languages and makes it possible to make this process more interesting and informative;

- multimedia programs simultaneously stimulate several channels of perception of the student and keep his attention, help to reduce fatigue;

- multimedia tools allow you to teach different types of speech activity, form linguistic abilities and create communicative situations;

- with the help of multimedia tools, students can memorize new lexical units, since the phrase in a foreign language is directly related not to the Kazakh translation, but to the activity observed on the monitors.

The essence of multimedia is to stimulate students' interest in learning a foreign language, which involves mastering a certain amount of knowledge and practical application of the knowledge obtained by solving one or more tasks [12; 74].

Given the above, we can conclude that multimedia learning technologies have great advantages over traditional teaching methods. They allow you to teach different types of speech activity and combine them in different combinations; help to create communicative situations, automate language and speech activities; contribute to the implementation of the individual approach of the student and the intensification of independent work. Modern trends in teaching foreign languages are associated with a radical change in the methodological paradigm, as well as with the technical and technological renewal of the learning process, which is expressed in the mass use of new teaching tools, primarily multimedia computer programs. With the development of computer technology and the Internet, new ways and opportunities for obtaining knowledge have opened up. The latest achievements in the field of high technologies open up wide opportunities for teachers of a foreign language to further improve the educational process and transfer it to a qualitatively new basis. The prospects for the successful application of modern information technologies in education are manifested in the software and methodological support of the material base, as well as the professional development of the teaching staff. Today, multimedia technologies are one of the most promising areas of informatization of the educational process.

*List of references:*

1. Ходжаниязов Х.Т. (2011) Оқыту процесіндегі мультимедиялық құралдарды пайдалану // Білім әлемі, №1-150 б.

2. Aubakirov G. D. (2009) "Preparing future teachers for the use of interactive multimedia tools in professional activities" candidate of pedagogical sciences; E.A. Buketov State University; Karaganda, p 175.

3. Рыман А.Е., Сердюк С.Н (2001), Мультимедиялық ақпараттың рефераттау жүйесі 2001. – 120 б.

4. Материалы Международной научно-практической конференции "Новые информационные технологии в образовании" (2011). Екатеринбург 1-4 март: с 96-97)

5. Щербина И.В. (2010) Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам // межкультурная коммуникация и профориентационное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию Белорусского государственного университета (Минск, 29 октябрь 2010 г.). – Минск: БЕЛАРУСЬ. – С.164-166.

6. Бовтенко М. А. (2005) Компьютерное лингводидактика. – М. : Флинт:наука. – С.215.

7. Afonina M.S. "The use of multimedia technologies in teaching a foreign language at school" // Scientific community of students of the XXI century. Humanities. VI International Student Scientific and Practical Conference № 6. URL: <https://sibac.info/archive/humanities/6.pdf>

8. Карамышева Т.В. (2001) «Изучение иностранных языков с помощью компьютера». В ответах на вопросы. – СПб.: издание «Союз». – С.192 .

9. Клементьева Т.Б. (2008) Книга для чтения к учебному изданию: Счастливый английский. - 2 – Обнинск, Титул, 324 с.

10. Соболева А.В. (2013) «Использование мультимедийных технологий в обучении иностранному языку» // Междунар. нау. конф. (Челябинск қ., Желтоқсан 2013 ж.). – Челябинск: Два комсомольца стр. 119-123 - <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4582>

11. Грейдина Н.Л., Миракян З.Х. (2002). Как «Профессор Хиггинс» помогает изучить английский язык // Иностранные языки в школе – № 6 – с. 99-102. № 6.

12. Viryukova M.S. (2011) On the use of multimedia technologies to optimize the educational process in a foreign language // Bulletin of the Institute of Engineering Physics. – №19. – PP.73-77

УДК 376

Абдуллаева Н.Н.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>магистрант 2 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан, [nargiz\\_121297@mail.ru](mailto:nargiz_121297@mail.ru)

## ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация*

Статья посвящена изучению уровня сформированности социальных навыков у детей с недостатками слуха в системе непрерывного инклюзивного образования. На сегодняшний день, одной из актуальных, социально значимых вопросов не только в современных условиях системы образования, но и в современном мире является тема социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Изложены результаты констатирующего исследования, выполненного на выборке учащихся младшего школьного возраста. В процессе исследования используются методики на выявление уровня социальных навыков младших школьников: социометрия, методика «Лесенка», методика «Цветик-семицветик».

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, социализация, социокультурная среда, самооценка, диагностика.

Н.Н. Абдуллаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 2 курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан, [nargiz\\_121297@mail.ru](mailto:nargiz_121297@mail.ru)

## ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУ ЖАҒДАЙЫНДА ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК DAҒДЫЛАРЫНЫҢ ЖАЙ-КҮЙІН ЗЕРТТЕУ

*Аңдатпа*

Мақала үздіксіз инклюзивті білім беру жүйесінде есту қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік дағдыларының қалыптасу деңгейін зерттеуге арналған. Бүгінгі таңда білім беру жүйесінің қазіргі жағдайында ғана емес, қазіргі әлемде де өзекті, әлеуметтік маңызы бар мәселелердің бірі ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды әлеуметтендіру тақырыбы болып табылады.

Бастауыш мектеп жасындағы оқушыларды іріктеуде жүргізілген айқындаушы зерттеудің нәтижелері баяндалған. Зерттеу барысында кіші мектеп оқушыларының әлеуметтік дағдыларының деңгейін анықтау әдістері қолданылады: социометрия, "баспалдақ" әдісі, "гүл-жеті түсті" әдісі.

**Түйін сөздер:** ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, әлеуметтену, әлеуметтік-мәдени орта, өзін-өзі бағалау, диагностика.

N.N. Abdullayeva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>The 2<sup>nd</sup> course student of master of the Kazakh national pedagogical university named after Abay, Almaty, Kazakhstan, nargiz\_121297@mail.ru

## STUDYING THE STATE OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

### Abstract

The article is devoted to the study of the level of formation of social skills in children with hearing impairment in the system of continuous inclusive education. Today, one of the most relevant, socially significant issues not only in the modern conditions of the education system, but also in the modern world is the topic of socialization of children with special educational needs.

The results of the ascertaining study performed on a sample of primary school age students are presented. In the course of the study, methods are used to identify the level of social skills of younger schoolchildren: sociometry, the "Ladder" method, the "Tsvetik-semitsvetik" method.

**Keywords:** children with special educational needs, socialization, socio-cultural environment, self-assessment, diagnostics.

На сегодняшний день, одной из актуальных, социально значимых вопросов является тема социализации детей с особыми образовательными потребностями. Главной целью социализации - приспособление человека к окружающей действительности, восстановление его социального статуса и его максимальное участие в социуме, что является необходимым для его функционирования в окружающей действительности.

Тенденция включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду, также решение задач обучения и воспитания является одной из прерогатив Государственного общеобязательного стандарта образования Республики Казахстан (ГОСО РК).

Процесс социализации ребенка, его формирование и развитие, становление его как личность происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов. Важным педагогическим элементом социального воспитания является формирование гуманистических ценностей, определяющих мировоззрение человека, готового к сотрудничеству, умеющего принимать и оказывать помощь нуждающимся [1, с.39-42].

Существенными общесоциальными проблемами детей с особыми образовательными потребностями содержатся в ограниченной мобильности, имеющиеся барьеры в межличностной коммуникации, в реализации прав на охрану здоровья, а иногда и образования.

Переход на оплачиваемые медицинские услуги, платное образование, отсутствие условий архитектурно-строительной среды к нуждам детей с особыми потребностями в общественных зданиях инфраструктуры, финансирование государством социальной сферы по остаточному принципу усложняют процессы социализации и включение их в общество [2, с. 180].

Из этого следует, система социальных изменений, среди которых развитие непрерывного инклюзивного образования, преобразование процесса обучения и воспитания, так что появилась реальная необходимость реализации педагогического сопровождения и поддержке детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в общеобразовательной школе.

Целью констатирующего этапа нашего исследования: изучить уровень социализации у детей с ООП (с недостатками слуха).

В соответствии с гипотезой и задачами исследования был разработан план эксперимента, который включал три этапа.

1 этап – констатирующий. Цель: изучить уровень социализации у детей с ООП (с недостатками слуха)

2 этап – формирующий. На втором этапе была осуществлена реализация модели социализации путем проведения комплекса взаимосвязанных организационных мероприятий.

3 этап – контрольный. На третьем этапе была проведена статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования, обобщены и оформлены результаты исследования.



Последовательное проведение исследования с соблюдением всех его этапов является гарантией получения достоверных сведений. Эксперименте приняли участие ученики 4 класса в количестве 40 человек. Учащиеся были разделены на контрольную и экспериментальную группы, по 20 человек в каждой группе.

Чтобы установить степень социализации детей с особыми образовательными потребностями (с недостатками слуха) в общеобразовательной школе было осуществлено диагностирование, нами были использованы следующие методики: социометрия, методика «Лесенка», методика оценка удовлетворенности условиями школы (А. А. Андреева).

Для проведения констатирующего этапа эксперимента нам следует определить критерии также показатели уровня социальных навыков детей младшего школьного возраста.

### **Критерии и показатели степени социальных навыков у детей с недостатками слуха в условиях инклюзивного обучения**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>	<b>Методики</b>
Самоидентификация	Самооценка. Уровень самооценки: как ребенок оценивает себя сам, как, по его мнению оценивают его другие (сверстники)	Методика «Лесенка»
Самоидентификация места в коллективе	Изучение межличностных отношений в коллективе	Социометрия
Самоидентификация своего места в мире	Оценка удовлетворенности условиями школы	Методика А. А. Андреева оценки удовлетворенности ребенка в жизни в школе, где он обучается

Полученные данные соотносились с характеристикой уровней социализации детей младшего школьного возраста с ООП (с недостатками слуха).

Высокий уровень - подобные школьники отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением успешно выполнять все поручения учителей. Дети достаточно активны, общительны, ответственные. Учащиеся с данным уровнем самооценки, характеризуют самостоятельность, у них также преобладает способность к самообразованию.

К среднему уровню относятся те дети, которые довольно хорошо чувствуют себя в школе. Познавательные мотивы сформированы в меньшей степени и учебный процесс может привлекать лишь в том случае, когда ребенок заинтересован в работе. Учащийся не стремится к самостоятельности, но принимает помощь со стороны взрослого.

К низкому уровню соответствуют следующие качества: такой ребенок занятия посещает неохотно. Испытывают трудности в процессе учебной деятельности. Со сверстниками испытывает проблемы межличностных отношений. В поведении присутствуют эгоцентризм, негативизм. Неадекватная заниженная самооценка преобладает в поведении, также в чертах личности ребенка. Повышенная самокритичность, что в дальнейшем влияет на неуверенность в себе.

По итогам проведенной нами диагностики констатируют, что дети младшего школьного возраста показали разные характеристики и уровни проявления социальных навыков. Было отмечено, что большинство участников эксперимента выражали деструктивное общение: у них замечен низкий уровень эмпатии, эмоциональная неустойчивость, постоянная застенчивость, страх, сомнения. Учащиеся младшего школьного возраста на этом уровне испытывают трудности грамотно выражать свои мысли, также преобладают логические ошибки в речи.

На примере, результатов методики «Лесенка» двое учащихся с особыми образовательными потребностями (с недостатками слуха) находились на низком уровне, соответственно таким детям характерны качества, присущи низкому уровню самооценки, испытывают трудности в межличностных отношениях со сверстниками. Ученики посещают занятия с трудом, неохотно.

Для формирования у учеников здоровой самооценки и коммуникабельности следует обеспечить атмосферу психологической поддержки, не только в школе, но и значительно в семье.

По результатам второй методики – социометрии, был обнаружен неблагоприятный фон межличностных отношений между сверстниками (в классе наблюдается авторитарное формирование поведения, отклонения от принятых норм подавляются, дети невольно сдерживают свои поведенческие реакции, эмоции; внешне достаточно скромны, молчаливы).

В ходе следующей диагностики ученикам было предложено ответить на вопросы по следующим двум ситуациям: «День рождения. - Кого из одноклассников ты пригласишь на день рождения?», «Уроки. К кому из одноклассников ты обратишься за помощью?» [3].

В ходе данной диагностики, результаты соответствующие: «изолированные» дети есть в обоих классах, 2 учащихся с ООП.

Данная методика подтвердила, что дети с ООП не являются выбором сверстников ни в процессе учебной деятельности, а также вне. Ни в одной из предложенных ситуациях, учащиеся не получили необходимой поддержки, эмпатии со стороны одноклассников. Стоит обратить внимание на то, что и со стороны учеников с ООП не наблюдалось проявления желания вступать в контакт с одноклассниками. Им было нелегко сделать свой выбор.

Также нами была осуществлена методика оценки удовлетворенности ребенка жизнью в школе (А.А. Андреева) [4].

Цель данной методики: определить степень удовлетворенности учащихся школьной жизнью.

Результаты данного опроса показали в целом, что дети с особыми образовательными потребностями попали в число учащихся с минимальными баллами, то есть, им присущ характерен уровень удовлетворенности присутствием в школе минимален. Этот факт говорит о том, в классах отсутствуют необходимые условия для эффективной и успешной социализации данной категории детей. В особенности взаимоотношения в коллективе групп сверстников.

На основании, полученных данных проведенного опыта констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о необходимости оптимизировать процесс социализации детей с особыми образовательными потребностями (детей с недостатками слуха), и тем самым создать, необходимые условия, способствующие развитию их социальных навыков.

Таким образом, нами была реализована модель социализации детей с ООП в условиях инклюзивного обучения, которая включает в себя создание ситуации успеха, социально-психологического климата в классном коллективе, психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП их успешной социализации в условиях инклюзивного обучения в общеобразовательной школе, которые рассмотрены и апробированы на этапе формирующего эксперимента.

#### *Список использованной литературы:*

1 Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2004.

2 Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании /Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: МГУ, 2015. – 180.

3 Крюкова СВ., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – М.: Генезис. 2005. – 208 с, илл.

4 Овсянникова С.К. О-34 Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2011. – 243 с.

УДК 376-056.36:75  
МРНТИ 14.29.21

Л.Х. Макина<sup>1</sup>, Д.Ж. Егемберді<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, психология ғылымының кандидаты, доцент, [lyazzat.makina@mail.ru](mailto:lyazzat.makina@mail.ru)  
Абай атындағы ҚазҰПУ

<sup>2</sup>7М01901–Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, [dulat - 93@mail.ru](mailto:dulat - 93@mail.ru)  
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан,

## ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУЫНДАҒЫ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

*Аңдатпа*

Заманауи педагогикадағы өзекті мәселелердің бірі оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту мәселесі болып табылады, себебі қазіргі таңда қоғамға кез-келген өзгерістерге шығармашылық қырынан қарайтын, мәселені сапалы әрі ерекше тұрғыда шеше алатын, жеке таңдауларын саналы түрде жасайтын адамдар қажет. Соңғы жылдары ерекше оқытуды қажет ететін балалар саны айтарлықтай артуда, әсіресе бұл категория арасында зияты зақымдалған балалар басым бөлігін алып отыр. Сол себепті бұл категориядағы балалар жан-жақты зерттеуді қажет етіп отыр. Мақалада зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттері бойынша арнайы психологиялық және педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалып, теориялық талдау жасалған.

**Түйін сөздер:** зияты зақымдалған балалар, шығармашылық, шығармашылық қабілет.

*Макина Л.К.<sup>1</sup>, Егемберді Д.Ж.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент [lyazzat.makina@mail.ru](mailto:lyazzat.makina@mail.ru)

<sup>2</sup>магистрант 2 курса по специальности 7М01901 Дефектология, [dulat - 93@mail.ru](mailto:dulat - 93@mail.ru)

<sup>1,2</sup>КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

*Аннотация*

Одной из актуальных проблем в современной педагогике является проблема развития творческих способностей учащихся, ведь сегодня обществу нужны люди, которые творчески подходят к любым изменениям, способны качественно и оригинально решить проблему, осознанно делают свой выбор. В последние годы значительно увеличивается количество детей нуждающихся в особом обучении, особенно среди этой категории детей с нарушением интеллекта. Поэтому дети этой категории нуждаются во всестороннем изучении. В статье представлен обзор специальной психолого-педагогической литературы по творческим способностям детей с нарушением интеллекта, проведен теоретический анализ.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями интеллекта, творчество, творческие способности

*L.K.Makina<sup>1</sup>, D.Zh. Yegemderdi<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>scientific supervisor, candidate of psychological Sciences, associate Professor, [lyazzat.makina@mail.ru](mailto:lyazzat.makina@mail.ru)

<sup>2</sup>a 2<sup>nd</sup> year master student, major in 7M01901 – Defectology, [dulat - 93@mail.ru](mailto:dulat - 93@mail.ru)

<sup>1,2</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Almaty, Kazakhstan

## THE THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

*Abstract*

One of the most pressing problems in modern pedagogy is the problem of developing students' creative abilities, because today society needs people who creatively approach any changes, are able to solve the problem qualitatively and in a special way, and consciously make their personal choices. In recent years, the

number of children with special educational needs has increased significantly, especially among this category, children with intellectual disabilities occupy the largest part. Therefore, this category of children needs a comprehensive study. The article provides an overview of special psychological and pedagogical literature on the creative abilities of children with intellectual disabilities, and provides a theoretical analysis.

**Key words:** children with mental retardation, creative, creative abilities

Заманауи педагогикадағы өзекті мәселелердің бірі оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту мәселесі болып табылады, себебі қазіргі таңда қоғамға кез-келген өзгерістерге шығармашылық қырынан қарайтын, мәселені сапалы әрі ерекше тұрғыда шеше алатын, жеке таңдауларын саналы түрде жасайтын адамдар қажет.

Адамның шығармашылыққа қабілеті еңбек әрекеті процесінде пайда болды. Табиғат берген материалдан ол өзінің қажеттіліктерін қанағаттандыратын жаңа дүние ойлап табу керек болды.

Шығармашылық - тұлғалық дамудың әмбебап құралы, жаңа өмір жағдайларына тұрақты бейімделу, күйзелістің жағдайларды жеңуге қажет көлемде жаңа күш пен шынайы өмірге шығармашылық қарым-қатынасты қалыптастыратын, балалардың ақыл-ой әрекетінің маңызды түрлерінің бірі болып табылады. Бұл адамды болашаққа көз жүгіртуге, жаңа өнім жасауға және оны өзгертуге алып келетін шығармашылық әрекет.

Шығармашылық – бұл нәтижесінде жаңа, оригиналды дүние туындайтын адамның белсенді, мақсатты бағытталған әрекеті болып табылады.

Шығармашылық қабілеттерді эксперименттік зерттеу 50-ші жылдардан бастап Батыс психологтарының назарында болды. Қиял функциясы (шығармашылық қабілеттерін дамыту процесінің құрамдас бөліктерінің бірі) – бейнелерді құру және жасау – адамның ең маңызды қабілеті деп танылды (Р.Ассагиоли, 1965). Оның шығармашылық процесегі рөлі білім мен пайымдау рөліне теңестірілді (с.Ариети, 1976; С.Парнс, 1977). 50-ші жылдары Дж. Гилфорд және оның ізбасарлары шығармашылық интеллект теориясын жасады. Оның мәні факторлық талдау негізінде балалар мен ересектер үшін ортақ деп танылған және өнімді қызметтің кез-келген түрін сипаттайтын шығармашылық ойлаудың жеке компоненттері (шығармашылық факторлары) анықталды. Қиялдың дамуы қалыпты психиканың қалыптасуы үшін, сондай-ақ, зияты зақымдалған балалардың психикасы үшін өте қажет. Дегенмен, қазіргі уақытта қиялдың нышандарының пайда болу мерзімі мен шарттары туралы мәселе даулы болып қала береді.

Б.М. Теплов шығармашылық қабілеттерді адамдарды бір-бірінен ажырататын, бірақ бар білім қорларымен шектелмейтін жеке психологиялық қабілеттер ретінде анықтады. Б.М. Теплов пікірінше, «қабілеттер» үнемі даму кезінде болады. Тек жүйелі зерттеумен байланысты болатын әрдайым жаттығу арқасында, мәселен: көркем немесе техникалық шығармашылық сынды күрделі адами әрекеттерді орындай отырып, біз шығармашылықты қолдап отырамыз және болашақта сондай қабілеттерді дамытуға ықпал етеміз. [1]

Психология ғылымында қабілеттің үш концепциясы қалыптасқан. Оның бірі – қабілет толығымен әлеуметтік орта және тәрбиеге байланысты анықталады. Біршама дұрыс концепция – қабілеттің үшінші концепциясы. Оның өкілдері Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Я.А. Пономарев концепцияларында кез келген адам белгілі бір нышанмен туылады, дегенмен табиғи күштер мен нышан, қабілеттің дамуы үшін әлеуметтік қолайлы жағдай қажет деп көрсетеді. Үшінші концепция табиғилықтың мәнін жоққа шығармайды, сонымен бірге қабілеттердің әлеуметтік тарихи сипатын ашып көрсетеді.

Д.Маймонның және тағы басқа зерттеушілер креативтіліктің дамуына еліктеу объектісі болып табылатын шығармашылық сипаттағы үлгі және жағымды жағдай жасау әсер етеді деп көрсетеді.

Қабілеттің дамуы мен қалыптасуына оқу мен тәрбие ерекше орын алады. Шығармашылық белсенділіктің даму барысы балалардың жас ерекшелік мүмкіншіліктеріне және іс-әрекет сипатына байланысты. Л.С. Выготский өзінің зерттеулерінде оқу мен тәрбие дамуды өзімен бірге сүйреп жүретін және дамудың алдында ілгері жүру деп оқу мен тәрбиенің негізгі ролін көрсетті.

Е.Л. Яковлева шығармашылықты адамның тек өзіне ғана тән жеке қасиеттерінің көрінуі деп есептейді. [2]

Ал В.Д. Щадриков ойынша шығармашылық жеке салмақтылық шегіне ие белгілі бір психикалық функцияларды іске асырады. Бұл шек кез-келген әрекетті дамыту әдістерінің ерекшелігі мен нәтижелу болу деңгейінде көрінеді.

О.И. Мотков креативтілікті таңғалу қабілеті, ерекше жағдайларда әртүрлі шешімдерді табу мен үйрену қабілеті деп сипаттады. Мұнда ол өз тәжірибесін терең зерттеу қабілетін ерекше атап кетті.

Баланың қалыптасуында шығармашылықтың рөлінің маңызын айта отырып, Л.С. Выготский өзінің еңбектерінде «шығармашылық бала дамуының қалыпты және тұрақты серігі» деп тұжырымдаған.

Шығармашылық қабілет көптеген түрлі қасиеттердің үйлесімі болып табылады. Біршама Кеңес ғалымдары әр түрлі әрекеттегі шығармашылық көріністі зерттеумен байланысты шығармашылық критерийлерін анықтады: сөйлеу тілдік, ойлап тапқыштық, музыкалық, театралды, көркемдік және т.с.с. Көптеген авторлар критерийлер арасынан оригиналдылық, креативтілік, вариативтілік, иілгіштік сынды критерийлерді бөліп алады (Т.Г. Комарова, Р.Г. Казакова, Н.А. Витлугина және т.б.)

Шығармашылық қабілет жалпылама тұрғыда алғанда тұлғаның өзін-өзі басқара алуы, яғни сыртқы ортаның өзгерісіне жүйке жүйесінің сезімталдығы, мінез-құлық тәсілдерін таңдаудағы икемділік пен мәселені шешу жолдары, сонымен қатар психикалық белсенділіктің жоғары деңгейі болып табылады. Б.М. Теплов, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарёв және т.с.с. зерттеуші ғалымдар шығармашылық қабілеттердің ішіндегі маңыздысы: мәселені көру және міндеттерді қоя алуы; оригиналдылық; ойлаудың икемділігі мен диалектілігі; ассоциацияның жеңілдігі; ойлаудың антиконформизмі, идеяларды ойлап табудың жеңілдігі және қиял; сыни ойлау; таңдау мен әрекетті бағалауға қабілет; жалпылауға қабілет деп атады.

Шығармашылық потенциал қабілеттердің, мотивациялық білімнің, білік, және шығармашылық аясында тұлғаның субъективті мүмкіндіктерінің кешенді сипаттамасы болып табылады. Балалардың шығармашылық қабілеттерінің ересектердікінен айтарлықтай айырмашылығы бар.

Осылайша, жоғарыда аталған көзқарастарды талдай келе шығармашылық қабілет дегеніміз - белгілі бір әрекетті меңгерудің жоғары сапасы және салыстырмалы жеңіл болуын қамтамасыз ететін, жеке тұлғалық сипаттаманы атаймыз. Алайда кез-келген қабілет туа бітті сапа болып табылмайды, ол тек даму процессінде болады және белгілі бір әрекетсіз дами алмайды.

Шығармашылық қабілет өзіне ойлау, қиял, бейнелерді қабылдаудағы жылдамдық, нақтылық және оригиналдылық сынды адамның психикалық қасиеттерін қосады.

Жақсы дамыған шығармашылық – бұл толыққанды жетілген тұлғаның көрсеткіштерінің бірі. Шығармашылық іс-әрекет барысында бала жаңа нәрсені елестетеді, біріктіреді, өзгертеді және жасайды. Нәтижесінде ол ақыл-ой және эмоционалды жағынан дамиды, өзінің өмірге деген көзқарасын анықтайды және ондағы орны, тәжірибе жинақтайды ұжымда өзара біріккен іс-қимылын жетілдіреді, жұмыс дағдылары, әртүрлі құралдар мен материалдар, денені, дауысты және сөйлеуді меңгеру қабілеті. Сондай-ақ оны қоршаған ортада қарым-қатынас және әлеуметтену дағдыларын игереді.

В.С. Выготский «бала неғұрлым көбірек көрген, естіген және сезінген болса, соғұрлым ол көбірек біледі және меңгереді, ал өзінің тәжірибесінде неғұрлым көп шындық элементтерін білетін болса, соғұрлым оны қиялының жұмысы басқа тең жағдайларда маңызды және нәтижелілеу болады...» деп өз еңбектерінде тұжырымдайды. Демек, баланың жан-жақты тұлға болып қалыптасуы үшін жан-жақты болуын, шығармашылық қабілеттерін дамытуға баса назар аудару қажет. [3]

Педагогикада оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту бойынша зерттеу жүргізген Отандық ғалымдарымыздың біршама еңбектері бар. Шығармашылық қабілеттің психологиялық негіздерін зерттеп, өз үлестерін қосқан ғалымдар: Қ.Б. Жарықбаев, М.А. Құдайқұлов, М.М. Мұқанов, Т.Т. Тәжібаев және т.б.

Бүгінгі таңда жаңарған білім беру жүйесінің негізгі қағидаларының бірі оқушылардың креативті қабілеттерін дамытатын, шығармашылық әрекетке қызығушылығы мен қабілеттерін жеке есепке ала отырып индивидуализациялану, яғни тұлғалық бағдарлану болып табылады. Заманауи білім беру стратегиясы «өздерінің жеке жоспарын іске асыру мүмкіндігін білдіретін, барлығына өздерінің таланты мен шығармашылық потенциалын көрсетуге мүмкіндік» беру. Бұл позициялар біздің мектептердегі, педагогтардың оқушылардың жеке мүмкіндіктеріне мән беріп оларды дамыту болып табылатын гуманистік тенденцияларға сай келеді.

Соңғы жылдары ерекше оқытуды қажет ететін балалар саны айтарлықтай артуда, әсіресе бұл категория арасында зияты зақымдалған балалар басым бөлігін алып отыр.

С.Д. Забрамная ақыл-ой кемістігін орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдалуы салдарынан барлық психиканың, жалпы бүкіл тұлғаның сапалық өзгерісі ретінде сипаттайды. Бұл бұзылыс тек ақыл-ойдың зардап шегуі ғана емесі, сондай-ақ физикалық даму, мінез-құлық, эмоциялар, ерік-жігердің бұзылысы.

С.Я. Рубинштейн зият зақымдалуын мидың органикалық бұзылысы нәтижесінде таным әрекетінің тұрақты бұзылысы деп анықтама береді. Зият зақымдалудың фактін тек осы анықтамадағы белгілілер болғанда нақтылауға болады. [4]

В.В. Ковалев зият зақымдалу түсінігін түрлі дәреже мен түрлі себептер бойынша танымдық әрекеттің кемістігі салдарынан қоғамда адам дамуының табиғи жасын бұзатын әртүрлі жағдайлар түсінігі ретінде интерпретациялайды. Аурулардың халықаралық жіктеуінің 10-қайта қарауында (АХЖ10) зият зақымдалу когнитивті, сөйлеу тілдік, моторлы және қоғамдық қабілеттер сынды ақыллойдың жалпы деңгейін қамтамасыз ететін және жетілі кезеңі кезінде көрінетін қабілеттердің бұзылыстарымен сипатталатын психиканың толық емес немесе тежеліп дамуы деп түсіндіріледі.

Мамандар таным әрекеттерінің айтарлықтай төмен болуымен қатар, зияты зақымдалған балаларда психиканың эмоционалды, ерік-жігер және мотивациялық аймақтары азардап шегетінін атайды. Мұның барлығы психикалық көріністі бұрмалайды, әлеуметтік тәжірибені меңгеру үдерісін баяу-латады, сонымен қатар тұлғалық қалыптасу мен оның қоршаған ортамен өзара әрекетіне негативті ықпал етеді.

К.А. Вересотская, В.Г. Петрова және Ж.И. Шиф психологтардың зерттеуі бойынша бұл бұзылыстың басты кемшілігі қабылдаудың жалпылығының бұзылысы болып табылады, оның қалыпты балалармен салыстырғанда баяу темпі байқалады. Зияты зақымдалған балаларға ұсынылған материалды қабылдауға айтарлықтай көбірек уақыт қажет.

Л.С. Выготский және Д.Кабалевский адам шығармашылығының негізгі критерийі – өз қиялын қолдану деп көрсетеді, себебі шығармашылық дамып келе жатқан қиялмен қамтамасыз етіледі.

Зияты зақымдалған балалардың танымдық саласын дамыту мәселесінің көптеген аспектілері терең зерттелген, бірақ қиял сияқты танымдық процесс жеткіліксіз зерттелген.

Л.С. Выготский, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков және Е.И. Исаев (1995) және басқалары осы мәселенің теориялық негізіне айтарлықтай үлес қосты.

Қиял ұғымын анықтауда біз Л.С. Выготскийдің ұстанымын ұстанамыз, ол адамның кез-келген әрекеті оның тәжірибесіндегі бұрынғы әсерлер мен әрекеттерді көбейту емес, жаңа бейнелер мен әрекеттерді жасау қиялдың мәні деп санайды.

Шығармашылық қиял – бұл жеке қасиеттер жай жинақталып қана қоймай, қайта құрылып, жалпыланған жалғыз жаңа бейнені тәуелсіз құру процесі.

О.В. Боровик, М.М. Нудельман, С.Д. Забрамная, В.С. Мухина, Ж.И. Шиф және басқа да ғалымдар зияты зақымдалған балалардың қиялының ерекшеліктерін зерттеу мәселесімен айналысты.

Ж.И. Шиф (1961) қиялдың ойлаумен байланысын ерекше атап өтті, бұл зияты зақымдалған балаларда ойлауға қатысты қиял компенсаторлық функцияны орындайтындығын атап өтті.

Баланың даму түрінен тәуелсіз, оның әрекетінің маңызды компоненттерінің бірі қиял болып табылады, мұндағы қиял дегеніміз өзінде бар түсініктер мен сезімдерден жаңа бейнелерді жасау деген мағынада. Қиял ойлау секілді барлық таным процесстерімен тығыз байланысты бола отырып, танымның жалпыланған және тікелей формасы болып табылады. Сонымен қатар мұнда тұлғаның қарым-қатынасы, уайымдары мен қажеттіліктері де көрініс табады. Зияты зақымдалған балалардың қабылдау, есте сақтау мен ойлауға қарағанда қиял ерекшеліктері жайлы зерттеулер аз. И.Л. Баскаковая, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнева, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, М.М. Нудельман, В. Г.Петрова, С.Я. Рубинштейн, В.Н. Синева, Ж.И. Шиф және т.б. зияты зақымдалған балалардың таным әрекетін сипаттайтын еңбектерінде олардың қиялы туралы тек жалпы мағлұматтар берілген. Зияты зақымдалған балалардың басқа да психикалық процесстері секілді қиял да белсенділігі жеткіліксіз, инертті, ерікті басқару қиындықты тудырады. Жасалатын бейнелер қарапайым және көбінесе стереотипті. Мұндай балалар өздерінің әрекетін қойылған міндетке қарай бағындыра алмауды, себебі қиял дамуының төмен деңгейі қорытынды нәтижені көрінуге мүмкіндік бермейді. Осыған байланысты кезкелген оларға қолжетімді әрекеттің шығармашылық құрамы айтарлықтай төмен дәрежеде. Қиялдың жеткіліксіз дамуын сондай-ақ зияты зақымдалған баланың

мінез-құлқындағы әлеуметтік қабылданған нормалардан бірнеше ауытқулармен де байланыстырады, себебі ол «өзін басқа адамның орнына қоя алу» мүмкіндігінен айырады және өздеріне немесе айналасындағы адамдарға ойланбаған әрекеттердің салдарын болжауға кедергі келтіреді.

И.А. Грошенко зияты зақымдалған балалардың салған суреттерінің тақырыптарының кедейлігін атап өткен. Еркін тақырыпта сурет салу кезінде кейбір балалар жақын уақытта өткен геометриялық пішіндер, әріптер мен цифрларды салады, басқалары бір заттың суретін (қар, жұлдыздар және т.б.) көп рет қайталап салады, ал үшіншілері графикалық штамптарды (үй, ағаш, күн секілді жаттап алған суреттері) қолданады.

Зияты зақымдалған балалардың өзіндік сөйлеу тілдік дамуы қиялға айтарлықтай теріс әсерін тигізеді. Сөздік қордың кедейлігі балаларды әдеттегі шаблондарды қолдануға, ал грамматикалық қатардың бұзылысы олардың ойындағы вербалды бейненің жарқындығы мен көркемдігін жеткізуде қиындық келтіреді. Көрнекі бейнелерге келетін болсақ, көбінесе олардың мазмұны да тек сөзбен айтқанда түсінікті болады, себебі бұл категориядағы балалардың сурет салу техникасы да төмен деңгейде болып табылады. О.В. Боровик, зияты зақымдалған балалардың жаңғыртушы және шығармашылық қиялы төмен деңгейде көрінеді, оның құрылымдық және операциялық компоненттері әлсіз құрылған. Бұл балалардың суреттері мен әңгімелері көбінде тақырыпқа сөйкес келмейтін әлсіз және көбінесе негативті эмоционалды реңкте болатын стереотипті бейнелерден тұрады. Тек кейбір балаларда өзінің шығармашылығын қосатын элементтер байқалады.

Осылайша, арнайы әдебиеттерді талдай отырып, зияты зақымдалған балалардың қиял ерекшеліктері мен шығармашылық қабілеттері жеткіліксіз дамитынын анықтадық. Бұл өз кезегінде осы категориядағы балалардың шығармашылық қабілеттерін зерттеу және дамыту жұмыстарымен айналысуды шарттайды.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Теплов Б.М. *Способности и одаренность [Текст] / М.Теплов // Проблемы индивидуальных различий. – М.: 1999. – С.9-20.*
2. Яковлева, Е. Л. *Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 128 с.*
3. *Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский; Книга для учителя. – 3-е издание. – Москва: Просвещение, 1991. – 56 с. – Текст: непосредственный.*
4. *Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с. 9.*

**УДК 376.3**

*Л.Х. Макина<sup>1</sup>, Д.С. Сагатова<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Ғылыми жетекші, психол.ғ.к., доцент*

*<sup>2</sup>М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты*

*<sup>1,2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

**ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ  
СЮЖЕТТІК-РӨЛДІК ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН  
ДАМУ ТУРАСЫНДАҒЫ ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ**

*Аңдатпа*

Мақалада есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас дағдыларының ерекшеліктері мен маңыздылығы қарастырылған. Сонымен қатар балалардың қарым-қатынас дағдыларын дамыту мәселесіне қатысты теориялық шолу жүзеге асырылған. Ғалымдардың қарым-қатынас жайлы көзқарастары жан-жақты қарастырылған.

**Түйін сөздер:** есту қабілеті зақымдалған балалар, қарым-қатынас, сюжеттік-рөлдік ойындар, теориялық анализ

Макина Л.Х.<sup>1</sup>, Сағатова Д.С.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Научный руководитель, к.психол.н., доцент

<sup>2</sup>Магистрант 2 курса по специальности 7М01901–Дефектология

<sup>1,2</sup>КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ

*Аннотация*

В статье рассмотрены особенности и значение коммуникативных навыков дошкольников с нарушением слуха. Также осуществлен теоретический обзор проблемы развития коммуникативных навыков у детей. Подробно рассмотрены взгляды ученых на коммуникацию.

**Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, общение, сюжетно-ролевые игры, теоретический анализ.

*L.K. Makina<sup>1</sup>, D.S. Sagatova<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Scientific supervisor, candidate of Psychological sciences, associate professor

<sup>2</sup>2-nd year master student, major in 7M01901–Defectology

<sup>1,2</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

## THE THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT THROUGH STORY-ROLE-PLAYING GAMES

*Abstract*

The article discusses the features and importance of communication skills of preschool children with hearing impairment. A theoretical review of the problem of developing communication skills in children is also carried out. The views of scientists on communication are considered in detail.

**Keywords:** children with hearing impairment, communication, story-role-playing games, theoretical analysis

Алғаш рет XIX ғасырдың ортасында педагогтар мен психиатрлар есту қабілеті зақымдалған тұлғалардың мінез-құлқы мен психологиясының ерекшеліктерін назар аударып бастады. XX ғасырдың басында алғашқы нақты психологиялық зерттеулер басталды. Олардың қатарында 1911 жылы Ресейде жарық көрген А.Н. Поросятниковтың естімейтін және сөйлеу қабілеті зақымдалған мектеп оқушыларының есте сақтау ерекшеліктерін зерттеуге арналған жұмысынан көруге болады. XX ғасырдың 20-жылдарында Л.С. Выготскийдің басшылығымен және оның идеяларының әсерінен арнайы психология (атап айтқанда, жест тілінің психологиясы) мәселесі жүйелі түрде дами бастады. Л.С. Выготскийдің ізбасарлары Л.В. Занков пен И.М. Соловьев есту қабілеті зақымдалған балалардың қабылдау, есте сақтау, ойлау және сөйлеу қабілетін дамыту бойынша зерттеулер жүргізген. Осы зерттеулердің нәтижесінде 1940 жылы «Естімейтін бала психологиясының очерктері» атты жест тілі психологиясының алғашқы монографиясы жарық көрді. М.Соловьевтің жетекшілігімен жест тілі психологиясы саласындағы қосымша зерттеулер жалғасты. Жест тілі психологиясының қалыптасуының әртүрлі кезеңдерінде оның дамуына А.П. Розова, Г.Л. Выгодская, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шифа және т.б. ғалымдар үлкен үлес қосты.

Қазіргі таңда қарым-қатынас сияқты әлеуметтік құбылысқа назар аудару күрт өсуде. Мәдени қарым-қатынасты жүзеге асыру үшін қоғамның кез-келген мүшесіне қажетті қарым-қатынас білімі мен дағдылары бірінші орында. Қарым-қатынас дағдыларын дамыту баланың өз ойын өзге жандарға жеткізуді көздейді. Кейде қарым-қатынастағы қателіктер оқшаулану, ұялшақтық, мазасыздық сияқты баладағы психологиялық қиындықтарға байланысты болуы мүмкін. Өз ойларын еркін білдіру жолындағы бұл кедергілер көбінесе қарым-қатынас кедергілері деп аталады. Бірақ қарым-қатынас



дағдыларын туа біткен қабілет емес екенін атап өткен жөн. Кез-келген адам бұл қасиетке белгілі бір күш-жігер жұмсап, оларды аша алады.

Баланың өмірі айналасындағы адамдармен: ата-аналармен, жақын адамдармен және туыстарымен, құрдастарымен және басқа ересектермен байланыста болатыны белгілі. Олардың арқасында бала қарым-қатынас қажеттілігін түсінеді, әлеуметтенеді. Қарым-қатынас – бұл ақпарат алмасу мақсатында адамдардың өзара әрекеттесуін ғана емес, сонымен бірге олардың бір-бірін қабылдауы мен түсінуін де қамтитын күрделі процесс. Қарым-қатынас мәселесі Кеңес философиясына жиырма жылға жуық уақыт бұрын кірді және қазіргі уақытқа дейін өзектілігін жоғалтпады.

Бүгінгі таңда қарым-қатынас мәселесі ғылымдардың бүкіл тобында дерлік арнайы зерттеу тақырыбына айналды. Қарым-қатынас мәселесін дамытудың тұжырымдамалық негіздерін А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский және тағыда басқа көрнекті психологтардың еңбектерімен байланысты, олар қарым-қатынасты баланың психикалық дамуының, оның әлеуметтенуінің, даралануының және жеке тұлға болып қалыптасуының негізі ретінде қарастырады.

А.А. Леонтьев: «Қарым-қатынас – бұл әлеуметтік және жеке, психологиялық қатынастарды жүзеге асыратын және белгілі бір құралдарды, ең алдымен тілді қолданатын ұжымдық іс-әрекеттегі адамдардың өзара әрекеттесуін қамтитын мақсатты және дәлелді процестер жүйесі» деп айтып өткен.

С.Л. Рубинштейн: «Қарым-қатынас – бұл сөйлеу арқылы адамдар арасындағы бірлескен іс-әрекет негізінде жасалатын рухани саналы процесс. Қарым-қатынас процесінде адамның сана-сезімі қалыптасады, ол қоғамдық тәжірибенің нәтижелерімен қоректенеді және байытылады, тіл арқылы өзінің меншігіне айналады» деген ойда болған.

Л.С. Выготский қарым-қатынасты: «Интеллектуалды түсінуге және тіл белгілері арқылы ойлар мен тәжірибелерді саналы түрде жеткізуге негізделген процесс» деп сипаттайды.

В.А. Спивак «Қарым-қатынас – бұл бірлескен іс-әрекеттің қажеттіліктерінен туындаған адамдар арасындағы байланыстарды дамытудың көп қырлы процесі» деп атап өтті. В.А. Спивак қарым-қатынасты «қызмет процесінде ақпарат алмасу», «байланыстың, хабардар етудің жолдары» ретінде қарастырады. Сонымен қатар, ол қарым-қатынас білімді, пікірлерді, идеяларды, сезімдерді қабылдауды және беруді білдіреді, ал қарым-қатынастың әмбебап құралы – сөйлеу. Сөйлеудің көмегімен ақпарат беріліп қана қоймай, бірлескен іс-шараларға қатысушылардың бір-біріне әсері де жасалады.

Қарым-қатынас білігі – бұл өз ойын дұрыс, сауатты, нақты түсіндіре білу және қарым-қатынас бойынша серіктестерден ақпаратты дұрыс қабылдай білу. Қарым-қатынас білігін дамыту екі бағытта жүзеге асады: интеллектуалды жағынан және кәсіби маңызды сипаттамалар саласында жеке іскерліктердің қалыптасуымен және дамуымен байланысты.

Қарым-қатынас дағдылары – бұл адамның басқа адамдармен қарым-қатынас жасау қабілеті, алынған ақпаратты дұрыс түсіндіру, сонымен қатар оны дұрыс беру.

Л.Я. Лозованның пікірінше, қарым-қатынас дағдылары – бұл баланың жеке басының жеке психологиялық қасиеттері, ол оған жеке даму, әлеуметтік бейімделу, тәуелсіз ақпараттық, перцептивті, интерактивті іс-әрекет үшін қажетті жағдайларды қамтамасыз ететін субъективті қатынастар ретінде қарастырады.

Қарым-қатынас дағдыларын дамыту және қалыптастыру міндеті қалыпты сөйлеу және психикалық дамуы бар балаларды тәрбиелеу үшін ғана емес, сонымен қатар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін, оның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалар үшін де өзекті. Бұл мәселені зерттеу және қазіргі психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау осы бағыттағы зерттеулердің аз екенін көрсетеді.

Есту – бұл тұлғааралық қарым-қатынастың ерекше құралы. Есту сапасы әлеуметтік даму мен әлеуметтік бейімделу үшін маңызды болып келеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасқа психологиялық дайындығының маңызды көрсеткіштерінің бірі баланың есту – сөйлеу дамуының деңгейі болып табылады. Өйткені есту және сөйлеу тек ақпаратты қабылдау және өңдеу құралы ғана емес, сонымен бірге ойлау процесін жақсарту құралы болып табылады. Баланың сөйлеуі неғұрлым бай және дұрыс болса, мәтіндерді есте сақтау қабілеті соғұрлым жақсы дамыған, физиологиялық және фонемалық есту қабілеті неғұрлым дамыған болса, оның қарым-қатынас қызметінің мүмкіндіктері соғұрлым кең болады.

*Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынас ерекшеліктері.*

Клиникалық және лингвистикалық тәжірибеде есту қабілеті зақымдалған балалардың үш негізгі тобы бар:

1. Естімейтін балалар. Естімейтін балалардың клиникалық – коммуникативті көрінісі сөйлеуді меңгеруден бұрын пайда болған терең, тұрақты екі жақты есту қабілетінің зақымдалуын көрсетеді (постнатальды кезең). Егер естімейтін балаларға арнайы құралдардың көмегімен сөйлеу үйретілмеген жағдайда (оларға кейбір сыртқы әлеуметтік себептер бойынша тиісті аудиологиялық және логопедиялық көмек көрсетпейді), олар естімейтін - сөйлемейтін болып қалады. Алайда, естімейтін балалардың көпшілігінде қалдық есту қабілеті бар. Байланыс тұрғысынан олар 2000 Гц аспайтын диапазонда өте қатты (70-80 дБ күші бар) дыбыстарды ғана қабылдайды. Естімейтін балалар 75-90 дБ дыбыс деңгейін сезінсе, онда олар үшінші дәрежедегі нашар есту деп саналады. Егер естімейтін балалар өте қатты дыбыстарды сезінсе – күші 90 немесе 100 дБ-ден асатын болса, онда олардың есту жағдайы төртінші дәрежедегі нашар есту ретінде анықталады. Мұндай тұлғаларды ұзақ уақыт сөйлеуге үйрету, сөйлеудің қалыптасуын қамтамасыз етеді, қалыпты жағдайға бір саты болса да жақындайды немесе ең болмағанда әлеуметтік ортадағы қарым-қатынасқа ықпал етеді.

2. Нашар еститін балалар. Бұл ішінара есту қабілеті зақымдалуы, оның салдары сөйлеу тілінің тұрақты зақымдалуына және қарым-қатынас дағдыларының дұрыс дамымауына әкеліп соғады. Есту қабілеті нашар тұлғаларға есту қабылдау саласында өте үлкен айырмашылықтары бар балалар жатады. Есту қабілеті нашар тұлғалар 20-50 дБ және одан да көп дыбыстарды ести бастайды (бірінші дәрежедегі нашар есту), сонымен қатар бұл топқа 50-75 дБ аралығындағы дыбыстарды еститін тұлғалар да жатады (екінші дәрежедегі нашар есту). Тиісінше, деңгейлерге байланысты балаларда қабылданатын дыбыстардың ауқымы айтарлықтай әртүрлі болып келеді. Сол себепті, баланың есту қабілетінің зақымдалуы сөйлеуді игерудегі қарқынның баяулауына, бұрмаланған түрде сөйлеуді есту арқылы қабылдауға, фонетикалық-фонемалық қатарлардың құрылымының өзгеруіне, қарым-қатынас құрылымның өзгеруіне және т.б. әкеліп соқтырады.

3. Кеш естімей қалғандар. Бұл топтағы тұлғалардың мінез-құлқы көбінесе естімей қалған, сонымен қатар нашар еститін тұлғаларға ұқсас және жақын болып келеді. Кеш естімей қалған тұлғалар көптеген дыбыстарды естімейді немесе бұрмаланған түрде естиді, не айтылған сөздерді түсінбейді, осының салдарынан бала қатты психикалық реакция береді. Бұл кейде баланың қоршаған ортадағы кез-келген қарым-қатынас түрлерін дамытудан толық бас тартуына әкеліп соқтырады, психикалық аурулардың дамуына себепкер болуы мүмкін (ерте балалық аутизм, ретардация). Маманның міндеті – қарым-қатынас әрекеттерін белсендендіру, баланы ауызша сөйлеуді қабылдауға және түсінуге үйрету. Егер оның қалдық есту қабілеті жеткілікті болса, онда бұл мақсат есту аппараттарының көмегімен жүзеге асырылады. Алайда, есту қабілеті толық зақымдалған жағдайда баладағы қарым-қатынас дағдыларын дактиль, жест, еріннен оқу және жазбаша сөйлеу тілін дамыту арқылы жүзеге асыруға болады.

Баланың психикалық дамуындағы ойынның маңызды рөлін кезінде көрнекті психолог және дефектолог Л.С. Выготский айтып өткен: «...ойын барлық даму тенденцияларын қамтиды, дамудың көзі болып табылады және жақын дамудың аймақтарын жасайды, деген болатын. Ойын барысында бала әрқашан өзінің орта жасынан, өзінің күнделікті әдетінен жоғары тұрады, яғни бала ойын кезінде, өз-өзін бір саты жоғары ұстайды. Шоғырландырылған ойын әрдайым, лупаның фокусындағыдай, барлық даму тенденцияларын қамтиды; ойындағы бала өзінің күнделікті мінез-құлқы деңгейінен жоғары секіруге тырысады... Негізінен, бала ойын әрекеті арқылы ілгері жылжиды» деген.

Ендігі қарастырылатын мәселе сюжеттік – рөлдік ойындар. Сюжеттік-рөлдік ойындар – жалпы және сөйлеуді дамытудың, баланың жеке басының жағымды қасиеттерін тәрбиелеудің тиімді құралы болып табылады. Ойындарды өткізу кезінде сурдопедагог мынадай нақты міндеттерді шешеді:

- оқушылардың таңдалған тақырыптар бойынша білімін кеңейтеді, оларға зерттелетін объектілердің функционалдық мақсаты мен пайдалану саласы туралы түсінік береді;
- ойындарда ересек адамдардың еңбегін, олардың қызмет процесіндегі өзара қарым-қатынасын көрсетуге үйретеді;
- ойын барысында балалардың ауызша қарым-қатынасын дамытады, бұрын үйренген сөздік қорын қолдануға және ойын сюжеттеріне қатысты спецификасын дамытуға үйретеді;
- белсенділікті, тәуелсіздікті, логикалық ойлауды, қиялды дамытады, танымдық қызығушылықтарды қалыптастырады және т.б.;
- естімейтіндерді әлеуметтендіру процесіне ықпал етеді.

Сюжеттік – рөлдік ойындар қарым-қатынас пен әртүрлі іс-әрекеттерді біріктіреді. Бұл ойындар балалардың қиялын қалыптастыту, әлеуметтік мінез-құлық нормалары мен ережелерін меңгеру, қоршаған әлемнің объектілері мен құбылыстарымен, ересектердің әртүрлі іс-әрекеттерімен танысу құралы ретінде қызмет етеді. Сюжеттік-рөлдік ойында балалар моральдық-этикалық нормаларды, іс-әрекет мотивтерін, адамдар арасындағы қарым-қатынасты үйренеді. Нәтижесінде педагог ойынға қажетті жағдайларды жасайды және оны басқарады, балаларды ойынға үйретеді, жаңа ойын дағдыларын қалыптастырады және дамытады, ойынға қажетті сөздік қорды белсендіреді, ойын сюжетіне немесе оның ережелеріне байланысты балаларға жаңа сөйлеу құрылымдарын, сөйлеу кезектерін енгізеді. Ойындарды ұйымдастырған кезде педагог балалардың ойын әрекетінің ерекшеліктерін ескереді және оны түзетеді. Мысалы: ертегілерге негізделген кейіпкерлердің картоннан жасалған графикалық жарқын масқаларын қолдана отырып, рөлдік ойындар ойнау балаларға қызықты әрі тиімді болады. Кез-келген ойын сөздіктің әртүрлі көлемін қажет етеді және ауызша сөйлеу, есту, қарым – қатынас дағдыларын дамытуға мүмкіндіктер береді.

Ойындарды сәтті ұйымдастыру мен өткізудің маңызды шарттары:

- ойынды өткізуге деген педагогтың мұқият дайындығы;
- ойынға қажетті ойыншықтардың болуы және қолжетімділігі;
- балаларды ойыншықтарды, сондай-ақ алмастырғыш заттарды пайдалануға үйрету;
- балалардың ойынға деген қажеттілі мен қызығушылығын туындату үшін қажетті әсерлермен қамтамасыз ету (оқиға, презентация, экскурсия, кітап, фильм және т.б.);
- ойын барысында сөйлеу ортасын құру және ойыншылар арасындағы қарым-қатынасты жандандыру;

Бірқатар авторлардың (А.Г. Зикеев, К.И. Туджанов және т.б.) пікірі бойынша, есту қабілеті зақымдалған балалар үшін егжей-тегжейлі диалогтың жалпы сызбасын дұрыс құру өте маңызды, онда әр реплика келесіден жоғары орналасуы керек және жеке бағанға орналастырылуы керек, бұл сөйлеу материалын сәтті қолдануға және диалогтың ажырамас бөлігі ретінде диалогтық бірліктерді есте сақтауға ықпал етеді. Сызбада ойын сюжетінің шығармашылық дамуына түрткі болатын диалогтық бірліктердің өзгергіштігі қамтамасыз етілуі керек.

Сюжеттік-рөлдік ойындар арқылы естімейтін және нашар еститін балалар көптеген мамандықтардың ерекшеліктері туралы білім ала алады, өндіріс пен қызмет көрсету саласында шарлауды және өмірлік құзыреттілік деңгейін арттыруды үйренеді. Д.Б. Элькониннің айтуынша сюжеттік-рөлдік ойын барысында, «бала адам іс-әрекетінің жоғары формаларының дамыған әлеміне, адами қарым-қатынас ережелерінің дамыған әлеміне ауысады».

Қорытындылай келе, жоғарыда айтылғандардан қарым-қатынас дағдыларын білім мен қол жеткізілген дағдылар жүйесіне негізделген балалардың мағыналы коммуникативті әрекеттері ретінде сипаттауға болады. Сонымен қатар, олар балалардың мінез-құлқын басқаруға, әртүрлі коммуникативті мәселелерді шешуде ең ақылға қонымды әдістер мен әрекеттерді қолдануға қабілеттілігін білдіреді. Ал ұйымдастырылған сюжеттік-рөлдік ойын бірлескен қызметті қамтиды. Сюжеттік-рөлдік ойынның негізгі мотиві – қарым-қатынас болып табылады, сондықтан сюжеттік-рөлдік ойын жағдайында есту қабілеті зақымдалған балалардың қалыптасқан сөйлеуі коммуникативті бағытқа ие деп айтуға болады. Ойын барысында балалар сөйлеуді «басқалар үшін» игере отырып, бала оны «өзі үшін» игереді.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Аксенова Л.И. и другие Специальная педагогика. – М.: Академия, 2002.
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. – М., 2000
3. Новикова Л.З. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование книжной культуры у дошкольников [Текст] / Л.З. Новикова, Н.Н. Рябова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – №1
4. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст]: Учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект – Пресс, 2016.
5. Крысько В.Г. Психология и педагогика [Текст]: курс лекций / В.Г. Крысько. – 4-е изд., испр. – М.: Изд-во Омега. – Л., 2006.
6. Виноградова Н.А. Сюжетно – ролевые игры для старших дошкольников. Практическое пособие [Текст] / Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова. – М.: Мозаика – Синтез. – 2010.

УДК 74.03(3)

Н.А. Түйебақова<sup>1</sup>, Т.Н. Қараева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>п.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

<sup>2</sup>аға оқытушы ҚазҰЖҰЖПУ

## МУҒАЛІМНІҢ «КӘСІБИ САРҚЫЛУЫНЫҢ» ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕСІ

*Аңдатпа*

Қазіргі жағдайда педагогтің қызметі кәсіби күйзеліске ұшырататын факторларға толы, атап айтар болсақ, жұмыс күні ішіндегі әлеуметтік байланыстар санының көптігі, шамадан тыс жауапкершілік, басшылық пен әріптестер арасындағы кәсіби маңыздылықты жете бағаламау, үнемі «сайма-сай» болу қажеттілігі. Қазір қоғамда өз-өзіне сенімді, дербес шешім қабылдай алатын, мансапқа қолы жеткен әлеуметтік табысты адамның бейнесі сомдалуда.

Сондықтан көптеген адамдар қоғамда сұранысқа ие болу үшін осы бейнеге сәйкес келуге тырысады. Бірақ тиісті имиджді қолдау үшін педагогтың ішкі ресурстары болуы тиіс.

Бұл – білім берудің жаңа тәсілдерін меңгеруде адамға сенімсіздікті, біліксіздікті, ал кейде жеке дәрменсіздікті ұялататын, педагог қызметіндегі жеке стилді жетілдірудегі елеулі психологиялық кедергілер болып табылатын технологиялық, әлеуметтік, гигиеналық, эстетикалық, психологиялық факторлардың жиынтығын білдіреді.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде педагогтың кәсіби күйзелісі мәселесінің мәні мен мазмұны – созылмалы стресс аясында дамитын және жұмыс жасайтын адамның эмоциялық қуаты мен тұлғалық қорларының сарқылуына алып келетін синдром ретінде анықталады деген қорытынды жасауға болады.

Сонымен, кәсіби «күйзеліс» іште жиналған жағымсыз эмоциялар салдарынан және оларды тиісті дәрежеде «бәсеңдету» немесе олардан «арылу» жұмыстарын жүргізбеу нәтижесінде пайда болады.

**Кілт сөздер:** - эмоциялық күзіреттілік, кәсіби деформация, кәсіби күйзеліс синдромы, эмоциялық интеллект».

1) жүйкелік (қобалжу) кернеуі – созылмалы психологиялық-эмоциялық ахуал, тұрақсыздық жағдайы, шамадан тыс жауапкершілік, контингенттің қиындығы;

2) резистенция–адамның жағымсыз әсерден өзін барынша қорғауға тырасуы;

3) сарқылу – көрсеткен қарсылықтың тиімсіздігі салдарынан пайда болатын психикалық қордың нашарлауы, эмоциялық тонустың төмендеуі. [8,64]

Түйебақова Н.А.<sup>1</sup>, Қараева Т.Н.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>к.п.н., доцент, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>ст пр. КазНацЖенПУ

## ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГА

*Аннотация*

В современных условиях деятельность педагога буквально насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгораауева Тние: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, необходимость быть все время в «форме». Сейчас обществом декларируется образ социально успешного человека, это образ уверенного в себе человека, самостоятельного и решительного, достигшего карьерных успехов.

Поэтому многие люди стараются соответствовать этому образу, чтобы быть востребованными в обществе. Но для поддержания соответствующего имиджа педагог должен иметь внутренние ресурсы.

Это – вся совокупность технологических, социальных, гигиенических, эстетических, психологических факторов, которые воздействуют на человека неуверенность в новых подходах к образованию, некомпетентность, а иногда и личная несостоятельность представляют собой серьезные психологические барьеры в совершенствовании индивидуального стиля деятельности педагога, в создании уникальной и гуманистической обучающей технологии взаимодействия с учащимися.

«Психолого-педагогическая проблема профессионального выгорания педагога» на основе серьезного анализа психолого-педагогической литературы определены сущность и содержание в Профессиональное выгорание – это развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

В полне можно согласиться с излагаемыми направлениями в развитии Профессиональное «выгорание» возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека.

**Ключевые слова:** - «эмоциональная компетентность», «профессиональная деформация», «синдром эмоционального выгорания», «эмоциональный интеллект».1) нервное (тревожное) напряжение - его хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

2) резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. [8,64]

*Tuyebakova N.A.<sup>1</sup>, Karayeva. T.N.<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Associate Professor Kazakh State Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan*

*<sup>2</sup>senior lecturer Kazakh National Women's Teacher Training University.*

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF “PROFESSIONAL BURNOUT” OF A TEACHER**

### *Abstract*

In modern conditions, the teacher's activities are literally saturated with factors that cause professional burnout: a large number of social contacts per working day, extremely high responsibility, underestimation of professional significance among management and colleagues, the need to be in “form” all the time. Now society is declaring the image of a socially successful person, this is the image of a self-confident person, independent and decisive, having achieved career success.

Therefore, many people try to conform to this image in order to be in demand in society. But to maintain an appropriate image, the teacher must have internal resources.

This is the whole set of technological, social, hygienic, aesthetic, psychological factors that affect a person's insecurity in new approaches to education, incompetence, and sometimes personal failure are serious psychological barriers in improving the individual style of the teacher, in creating a unique and humanistic learning technology for interacting with students.

“Psychological and pedagogical problem of professional burnout of a teacher” on the basis of a serious analysis of psychological and pedagogical literature, the essence and content of professional burnout are defined - it is developing against a background of chronic stress and leading to depletion of the emotional-energy and personal resources of a working person syndrome

In full, one can agree with the stated directions in the development of Professional “burnout” arises as a result of the internal accumulation of negative emotions without a corresponding “discharge”, or “release” from them. It leads to the depletion of the emotional-energetic and personal resources of a person.

Sufficiently justified, the features of adolescents on the street are presented and the formation of them (prosocial, associative or antisocial orientation) is largely dependent on the environment.

**Keywords:** - “emotional competence”, “professional deformation”, “emotional burnout syndrome”, “emotional intelligence”.

- 1) nervous (anxious) tension - its chronic psycho-emotional atmosphere, destabilizing situation, increased responsibility, difficulty of the contingent;
- 2) resistance - a person tries to more or less successfully examine himself from unpleasant impressions;
- 3) exhaustion - the impoverishment of mental resources, a decrease in the emotional tone that occurs after the manifestation of resistance has been ineffective. [8.64]

Профессиональное выгорание - это неблагоприятная реакция человека на стресс, полученный на работе, включающая в себя психофизиологические и поведенческие компоненты. По мнению Д.Гринберга, «выгорание» может характеризоваться эмоциональным, физическим и когнитивным истощением и проявляться следующими симптомами: ухудшением чувства юмора, учащением жалоб на здоровье, изменением продуктивности работы, снижением самооценки и др.

Профессиональное выгорание включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Эмоциональное истощение ощущается как эмоциональное перенапряжение, опустошенность, истощенность собственных эмоциональных ресурсов. Человек не может отдаваться работе как прежде, чувствует приглушенность, притупленность собственных эмоций, возможны эмоциональные срывы.

Деперсонализация - тенденция развития негативного, бездушного отношения к раздражителям. Возрастает обезличенность и формальность контактов. Негативные установки, имеющие скрытый характер, могут начать проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое входит со временем наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

Редуцирование личных (персональных) достижений – снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональной сфере. Возникновение чувства вины за собственные негативные проявления или чувства, снижение профессиональной и личной самооценки, появление чувства собственной несостоятельности, безразличие к работе.

При исследовании выгорания (С.Maslach) выяснилось, что работники социальной сферы начинают испытывать данный симптом через 2-4 года после начала работы. Склонность более молодых по возрасту к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто не соответствующей их ожиданиям. [1, 10]

Обнаружена тесная связь между профессиональным выгоранием и «локусом контроля». Если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего локуса контроля. Если же он имеет склонность приписывать ответственность за все внешним факторам, находя причины в других людях, в окружающей среде, в судьбе или случае, то это свидетельствует о наличии у него внешнего локуса контроля. Практически в большинстве работ этой тематики отмечается положительная корреляционная связь между внешним локусом контроля и составляющими выгорания [1].

В связи с развитием профессионального выгорания наиболее уязвимы те, кто реагирует на стресс по типу А. Поведение типа А свойственно людям, предпочитающим бурный темп жизни, преодоление трудностей, конкурентную борьбу, сильную потребность держать все под контролем. [2].

При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса: 1) нервное (тревожное) напряжение - его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента; 2) резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений; 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. [2,64].

Выделяются три ключевых признака эмоционального выгорания. Развитию эмоционального выгорания предшествует период повышенной активности, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, а затем наступает первый признак - истощение. Оно определяется как чувство перенапряжения и истощения эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после ночного сна. После

отдыха эти явления уменьшаются, однако возобновляются по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию.

Вторым признаком является личностная отстраненность. Профессионалы при изменении своего сострадания к пациенту (клиенту), расценивают развивающееся эмоциональное отстранение как попытку справиться с эмоциональными стрессорами на работе. В крайних проявлениях человека почти ничто не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика - ни положительные, ни отрицательные обстоятельства. Утрачивается интерес к клиенту (пациенту), который воспринимается на уровне неодушевленного предмета, само присутствие которого порой неприятно.

Третьим признаком является ощущение утраты собственной эффективности, или падение самооценки в рамках выгорания. Человек не видит перспектив в своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности. [3, 45]

При профессиональном выгорании происходит профессиональная деформация.

Под термином «профессиональная деформация» следует понимать неразрывный процесс развития двух взаимосвязанных психологических феноменов, обусловленных овладением и занятием определённым родом деятельности:

- бесконтрольно развивающиеся негативные изменения в структуре личности, находящие свое выражение в характерологических особенностях, протекании психических процессов, эмоциональном отражении действительности;

- закрепившиеся сознательные отклонения в структуре личности, проявляющиеся в основном в действиях при выполнении функциональных обязанностей и ведущие к нарушениям установившихся в обществе как нравственно-этических, так и правовых норм.

Г.Д. Труднов феномен профессиональной деформации определяет как проникновение «Я - профессионального» в «Я - человеческое», имея в виду, что при профессиональной деформации воздействие профессиональных рамок и установок не ограничивается исключительно профессиональной сферой. То есть после выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выпрямления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии [4,18].

В феномене профессиональной деформации находит свое отражение фундаментальный принцип психологии – принцип неразрывного единства сознания, личности и деятельности. Именно социальная деятельность человека есть стержневая, ведущая характеристика личности. Трудовая деятельность, профессия и формируют личность, накладывают свой отпечаток на многие ее особенности. Развитие личности в процессе трудовой деятельности, влияние профессиональной роли на психологию личности, формирование ее мировоззрения, ценностных установок, профессионального типа характера – это достаточно актуальная проблема для современной психологии и практики работы с людьми [5,64].

В современных условиях специалисты социальной сферы являются профессиональной группой, особенно подверженной эмоциональным нагрузкам. Работа таких специалистов предъявляет высокие требования, она особо ответственна и потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессиональной деформации. Специалисты социальной сферы постоянно сталкиваются с негативными переживаниями, оказываются в большей или меньшей степени вовлеченными в них, они находятся в зоне риска для собственной эмоциональной устойчивости. В своей деятельности специалист социальной сферы, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность, являясь своего рода «эмоциональным донором». Неблагоприятные эмоциональные состояния клиентов (разочарование, отчаяние, апатия, фрустрация, страх, подавленность, тревога, одиночество, безнадежность и др.) пробуждают у специалиста социальной сферы собственные негативные переживания. Общаясь с клиентами, помогая им преодолевать проблемные ситуации, специалисты сами испытывают ряд трудностей. В результате объективно трудная ситуация клиента становится субъективной трудностью специалиста, включенной в его профессиональное самосознание. [6,56]

В современной психологической литературе выделяются следующие типы профессиональной деформации личности педагога:

а) Общепедагогические деформации, которые характеризуются сходными изменениями личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью.

б) Типологические деформации, вызванные слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функций педагогической деятельности в поведенческие комплексы.

в) Специфические деформации личности педагога обусловлены спецификой преподаваемого предмета.

г) Индивидуальные деформации определяются изменениями, происходящими с подструктурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для преподавателя качеств происходит развитие качеств, не имеющих на первый взгляд отношения к педагогической профессии [6].

Учитывая стрессогенный характер деятельности педагога, в ней потенциально заложена вероятность развития профессиональной деформации личности, что нарушает ее целостность, снижает адаптивность, ухудшает межличностное взаимодействие и отрицательно сказывается как на продуктивности деятельности в целом, так и на психологической адекватности педагогов.

Профессиональная деформация наиболее ярко проявляется в стрессовых ситуациях. Профессиональное выгорание является самым большим стрессом для личности педагога в процессе работы. Каждый день, решая проблемы других людей, специалисты могут начать постепенно «экономить» свои эмоции. Это приводит не только к ухудшению физического и психического здоровья самого специалиста, но и, несомненно, сказывается на его жизни, отношении к работе, эффективности профессиональной деятельности. Можно предположить, что профессиональное выгорание, характеризующееся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения педагога. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

Неслучайно первая исследовательница этого явления Кристина Маслач назвала свою книгу: «Эмоциональное сгорание – плата за сочувствие».

К.Маслач сформулировала выгорание не только как форму, но и как результат хронического стресса в труде. Данное психическое состояние развивается под воздействием 6-ти «областей» организационных факторов. Она считает, что в трудовой деятельности существует 6 групп стрессовых факторов: «рабочие нагрузки», «контроль и автономность сотрудника», «восприятие вознаграждения», «психологическая совместимость сотрудника с деятельностью и коллегами», «восприятие справедливости» и «конгруэнтность ценностей работника с декларируемыми/скрытыми ценностями организации»

На данном этапе зарубежные психологи измеряют выгорание с помощью нескольких тестов: Maslach Burnout Inventory (MBI), The Staff Burnout Scale (SBS) и The Tedium Scale. Самым распространенным тестом по измерению эмоционального выгорания является MBI, все остальные разрабатываются на его основе. Однако опросник MBI критикуется многими специалистами за то, что он чаще измеряет личностные черты и установки, чем ситуационные факторы эмоционального выгорания

Помимо использования лонгитюдного метода проводятся кросс - культурные исследования профессионального выгорания. Например, результаты сравнения пяти профессиональных групп (образование, социальная служба, медицина, психиатрия и тюрьма) показали схожие профили выгорания у специалистов Соединенных Штатов Америки и Голландии.

В российской и казахстанской психологии интерес к этому явлению возник относительно недавно. В англоязычной литературе были опубликованы более тысячи статей по данному феномену. Однако исследования носили главным образом описательный и эпизодический характер.



В настоящее время нет единого взгляда на структуру профессионального выгорания, несмотря на различия в подходах к его изучению, можно заключить, что он представляет собой личностную деформацию вследствие эмоционально затрудненных или напряженных отношений в системе человек-человек. Профессиональное выгорание в крайней степени приводит к депрессии, психосоматическим заболеваниям. Профессия педагога, как социально направленная профессия, одна из наиболее подверженных риску к проявлению негативных сторон профессиональной деформации, таких как профессиональное выгорание.

В результате экспериментального исследования проведенного под нашим руководством дипломницей Жанхан А можно сделать вклад о том, что данные полученные в процессе апробации психодиагностических методик выявили наличие эмоционального выгорания у педагогов, как у учителей школ, так и у преподавателей колледжа. Так же выявлен высокий уровень скрытой и открытой агрессии в экспериментальной и контрольной группах; наличие депрессии и деперсонализация по отношению к окружающим у испытуемых.

Эмоциональные ресурсы у 66% испытуемых экспериментальной группы на стадии истощения.

Таким образом, проблема «профессионального выгорания» педагога является одной из сложных и интересных проблем для дальнейших исследований.

*Список использованной литературы:*

1. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. // Электрон. журнал, 2004.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1993. – 256 с.
3. Большая психологическая энциклопедия / Дубенюк Н. – М.: Эксмо, 2007. – 487.
4. Климов Е.А. Пути и профессионализм (психологический взгляд). – М.: Просвещение, 1997. – 346 с.
5. Никифоров Г.С., Маклаков А.Г., Шостак В.И. Психология профессионального здоровья. - СПб.: Речь, 2006. – 354.
6. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. - № 2. – С.96-103. - Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/217/17903-psixologicheskiedeterminanty-fenomena-emocionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov.html>
7. Васильева Н.Г. Эмоциональное выгорание педагогов // В сборнике: Безбарьерная среда в школе и обществе Сборник материалов IV Международного Форума. - 2014. – С. 60-63.
8. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса /Н.Е Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с. - Режим доступа: <http://fictionbook.ru/static/trials/00/18/36/00183641.a4.pdf>
9. Гериунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: Теория, методология, практика / Б.С. Гериунский // Учебное пособие. – Киев, 2013. – 768 с. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-ustoychivost-kakfaktor-pedagogicheskoy-deyatelnosti>

УДК 376

*K.E. Tashmuratova<sup>1</sup>, R.K. Sadykova<sup>2</sup>*

*<sup>1,2</sup>Kazakh National Women's Pedagogical University*

*<sup>1</sup>Master Degree 2 course of speciality 7M01704 - Foreign language: two foreign languages*

*Scientific advisor., Candidate of Philology*

## **WAYS OF FORMATION OF STUDENTS LINGUOCULTURAL COMPETENCE THROUGH COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

### *Abstract*

The article discusses the ways of forming the linguistic and cultural competence of foreign language learners through the use of communication technologies in foreign language lessons. The worldview of people speaking this language, the national code reflected in the language, the linguistic picture of the world play an important role in teaching a foreign language. Therefore, when studying a foreign language, the language learner must accept or be familiar with the knowledge, stereotypes, beliefs, concepts of this language. Otherwise, the speaker may come into conflict with surrounding. This research work is based not only on the structural, grammatical, semantic and symbolic aspects of the language, but also on the works of scientists who have shown that it is a part of society, the soul of a nation. When students are strongly influenced by linguocultural aspects, they are more motivated to learn the language and have the ability to understand and study the language as much as possible.

**Keywords:** communication technologies, linguocultural competence, linguistic image of the world, foreign language, intercultural communication.

*Ташмуратова К.Е.<sup>1</sup>, Садыкова Р.К.<sup>2</sup>*

*<sup>1,2</sup>Казахский национальный женский педагогический университет*

*<sup>1</sup>Магистрант 2 курса специальности 7M01704-Иностранный язык: два иностранных языка*

*<sup>2</sup>Научный руководитель., Кандидат филологических наук*

## **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

### *Аннотация*

В статье рассматриваются способы формирования языковой и культурной компетенции изучающих иностранный язык за счет использования коммуникативных технологий на уроках иностранного языка. Мировоззрение людей, говорящих на этом языке, национальный код, отраженный в языке, языковой образ мира играют важную роль в обучении иностранному языку. Следовательно, при изучении иностранного языка изучающий язык должен принять или быть знакомым со знаниями, стереотипами, убеждениями, концепциями этого языка. В противном случае говорящий может вступить в конфликт с окружением. Данная исследовательская работа основана не только на структурных, грамматических, семантических и символических аспектах языка, но и на работах ученых, которые показали, что он является частью общества, душой нации. Когда на студентов сильно влияют лингвокультурные аспекты, они более мотивированы учить язык и имеют возможность понимать и изучать язык в максимально возможной степени.

**Ключевые слова:** коммуникационные технологии, лингвокультурная компетенция, языковой образ мира, иностранный язык, межкультурная коммуникация.

Ташмұратова Қ.Е.<sup>1</sup>, Садықова Р.К.<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті

<sup>1</sup>7M01704 - Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты

<sup>2</sup>Ғылыми жетекші: филология ғылымдарының кандидаты

## ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА КОММУНИКАТИВТІК ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ЛИНГВОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

### Аңдатпа

Мақалада шетел тілі сабағында коммуникативті технологияларды қолдану арқылы тіл үйренушінің лингвомәдени құзіреттілігін қалыптастыру жолдары қарастырылған. Шетел тілін оқытуда сол тілде сөйлейтін халықтың дүниетанымы, тілде көрініс тапқан ұлттық коды, әлемнің тілдік бейнесі маңызды рөл атқарады. Сондықтан, тіл үйренуші шетел тілін үйренуде сол тілдің танымын, стереотиптерін, нанымын, түсінігін бірге қабылдауы немесе олармен таныс болуы керек. Олай болмаған жағдайда тіл меңгеруші қоршаған ортамен конфликтіге түсуі мүмкін. Ұсынып отырған зерттеу еңбегі тілді құрылымдық-грамматикалық, семантикалық, таңбалық тұрғыдан ғана қарамай, оның қоғамның бір бөлшегі, ұлттың жаны екендігін көрсеткен ғалымдардың еңбегіне сүйене отырып жазылды. Студенттерге лингвомәдени аспектілердің әсер ету дәрежесі жоғары болған жағдайда, олардың тілді үйренуге деген ынталары артып, тілді барынша түсініп оқуына мүмкіндік туады.

**Кілт сөздер:** коммуникативті технология, лингвомәдени құзіреттілік, әлемнің тілдік бейнесі, шетел тілі, мәдениетаралық қарым-қатынас.

**Introduction.** In today's research work, we will consider the role of communication technologies in teaching a foreign language and the importance of these communication technologies in the formation of linguistic and cultural competence. It is known that any discipline has its own principles, methods and technologies of teaching. It is also clear that from the point of view of general pedagogy, there are teaching methods and the specifics of methods and technologies for teaching individual subjects.

This work, devoted to the role of communication technology in the formation of linguistic and cultural competence, suggests that the language does not consist only of grammar, it is dominated by cultural expression. Many researchers, comparing language with psychology, consciousness, noted that it is considered to exist only at the time when it is suitable for human activity, and at other times it is only a system. Hence, the consideration of man in the core of language begins with an anthropocentric approach.

The study of cultural phenomena associated with different language environments is essential for effective communication. In addition, knowledge of another culture helps to better understand the features of your own native culture and the specifics of your native language. For effective communication in both formal and informal settings, communication participants must not only have a common set of language units, be able to use them, but also have a general idea of the world. Each nation has its own picture of the world, which meets its needs and is the result of its historical development. The specificity of the worldview is closely related to the peculiarity of the structure of the language, its expressive capabilities. In the XXI century, the interaction of civilizations has increased, and the penetration of cultures has appeared. The mass study of foreign languages allows us to lay a solid foundation for human participation in the direct and indirect dialogue of culture.

The modern paradigm of scientific education can be described as culturally oriented. The educational standards of the new generation take into account the regional, national and ethno-cultural needs of Kazakhstanis and create conditions for the formation of the Kazakh identity among students, the preservation and development of the cultural national and linguistic heritage, the mastery of its spiritual values and culture [1, 153-154].

Among all the methods and technologies in teaching a foreign language, one of the most productive technologies is this communication technology. If we look at the methodology of teaching English historically, we see that at first there was a structuralist direction of language teaching in a grammatical structural system, and then a communicative approach to the teaching methodology. The communicative method means that language learners engage in verbal communication with a teacher who speaks the language. Initially, this method was implemented through working with an individual student, and later this

method was implemented in group training. The main task and specificity of the communicative method helps to overcome the psychological barrier in the language learner's speech in a foreign language. Given that speaking a particular language is not only a mental knowledge of the language, but also a psychological phenomenon, a skill, we emphasize the importance of this technology.

**Methodology.** It is known that a person is formed by the social environment and the corresponding layer of society, the people and culture of this country. A person who speaks his native language is a product of his time, his people, society, and the like. So you should accept it, communicating with them, clearly demonstrate this and learn what is happening in his country, what are the similarities and differences between the culture of the native language and linguistic culture of the English language.

Thus, the relative aspect of languages and cultures - native language and English-occupies an important place in linguistic and cultural competence. This is primarily a comparison at the lexical level, which can be considered a definition of reality, connotation, and national-cultural environment.

Vocabulary, being directly related to the objects and phenomena of the material world and the history of society, serves not only the needs of linguistic communication, but also is a kind of form of consolidation and transmission of social cognitive experience from generation to generation. Therefore, the lexical system is determined primarily and most often by the categories of the material world and social factors. The main purpose of the vocabulary as the initial element of communication is the manifestation of realia, i.e. the diversity of the world and relations in which one and the same society lives. The word is a symbol of realism and unity of language. It represents something outside of the language and at the same time is associated with certain relationships with other elements of the language [2, 343].

For the efficient formation of linguistic skills developed and experimentally tested technology to conduct a comparative analysis of linguistic means in both languages, the use of linguistic concepts in adequate conditions of foreign language communication, interpretation of the linguistic and cultural concepts, comparisons and identify similar and different features of the lexical systems of English and native languages, including approaches, tasks and exercises, which include the following materials:

1) the "warm-up" method, which involves "refreshing" students before starting to study any topic of the module and is carried out with the help of leading questions from the teacher or students in the group. For example. What interesting facts have you already learned about TPU scientists and research?

2) "collecting hypotheses", aimed at developing the skills of probabilistic forecasting as a type of anticipation. The anticipation mechanism is implemented in cases where the teacher specifically organizes when students need to make several interrelated comments in order to predict events occurring in audio or printed text. The selected comments and statements are recorded on a blackboard or specially prepared poster, which leads to a discussion of the comments received to form a clear picture of the education and personal speech experience of the students. The teacher's instructions for reading and listening can be a motivation to complete the task. In order to enhance the linguistic and cultural knowledge of students in their native culture, the teacher can offer students special questions for discussion.

3) "updating associations" involves the creation of sociograms on the topic under study. Each group of students gets one concept. The job runs with the help of worksheets that schematically depict an empty sociogram with the concept. After completing associaram students each group present their Association, arguing them one way or another concept. This method not only helps students to activate the lexical material on the topic, but also helps to consistently and logically express thoughts and ideas in English. Working in a group allows you to initially select leaders from among the participants, as well as assistant leaders, and switch leaders from classes to classes, which allows each student to become an equal partner of foreign language communication.

4) "Working with illustrations", mainly drawings and photographs, which not only arouse students 'interest in learning English, but also introduce them to the socio-cultural realities of the country of the language being studied, contribute to the activation of students' speech experience, cause various associations on the issue under discussion, create prerequisites for a free conversation about what they have seen. In addition to pictures, questions help students express their opinions, arouse interest in the problem, and there is a free conversation in the group.

5) "Working with titles" is very interesting for students, as students, relying on linguistic and cultural concepts, learn to independently guess the topic of communication, audio or printed text, to argue the proposed answer and the correctness of their assumption.

6) "selection of equivalents" teaches students the skills and abilities of selecting the equivalents of English and Russian concepts, followed by their interpretation in English. This type of task provides students with the opportunity to choose, compare and establish similarities and differences between the lexical units of the English language and their native speakers.

7) "interpretation of linguistic and cultural concepts in the English language". Such methods as definition, interpretation, synonyms, translation are traditional methods of semanticizing lexical units within the framework of the conceptual level. N.B. Merckish called these approaches "culturally neutral", since they allow us to reveal data about the lexical meaning of words-realities and background words, and cultural specificity is present on the lexical background of these units. Being traditional, the comprehension or interpretation of lexical units in English acts as an effective means of improving the cultural information accumulated by students in the process of studying the topic. For example, students are asked to divide into groups. Each group of students, based on the information, is assigned to interpret one of the linguistic and cultural concepts obtained as a result of reading an authentic text or watching a video containing specific facts of the culture of the English language. Students of other groups should understand the meaning of the linguistic and cultural concept and call it in English.

8) "Maintaining the reader's protocol" is aimed at developing the ability to adequately perceive the meaning of a word in the process of reading an authentic text. After reading the text and completing the task, the students get a complete picture of the lexical background of this reality.

9) "Creating a story on a topic using reference words on the cards"" This task is more effective if the use of words in the cards is due to the involvement of illustrative material. For example, before watching a video, students are asked to compose their story with words taken from the text, and thus anticipate the events of the listened text.

10) "Creating and reproducing a dialogue using vocabulary with cultural characteristics" "Students must independently guess the meaning of certain words through the context. Creating and playing your own dialogues promotes the conscious and contextual use of words with certain cultural characteristics in conditions of adequate communication.

11) "Explanation" reflects the background information of this lexical unit as a method of semanticizing a linguocultural concept, in which students guess the meaning of the studied concept.

The purposeful and systematic application of this described methodological approach, a set of tasks and exercises in the English language, ultimately contributes to the consistent formation of a list of linguistic and cultural knowledge and skills that form linguistic and cultural competence [2, 345-346].

**The results.** For scientific and methodological purposes, it is necessary to distinguish the realisms of the studied language and the native language, since the first requires semanticization and is intended mainly for receptive assimilation, and the second - for thorough assimilation, since they are mandatory elements of spoken language in the classroom, and in some cases, mandatory elements of professional vocabulary.

Classification of different Reality is. Based on the thematic criterion, we will take the classification of realizations developed by V.P. Furmanova as the basis of our research:

- 1) geographical realities containing names and designations of geographical objects;
- 2) socio-political realities containing lexemes representing administrative divisions, the specifics of the state system, political parties, organizations, and political associations;
- 3) cultural realities that express various concepts from the fields of art, literature, education, etc.;
- 4) ethnographic realities that are usually closely related to the characteristics of the ethnic group and characterize everyday life, lifestyle, transport, recreation, leisure, customs, rituals, holidays.

Based on the analysis of the content of linguistic and cultural competence, we have developed a classification of the levels of its formation among students of non-linguistic specialties with in-depth study of the English language, including the following levels:

- 1) the level of perception and adequate understanding of lexical units with a national-cultural component of semantics, meaning the initial acquaintance with an authentic text and the definition of a word defined by a national sign in it, in order to acquire and accumulate linguistic and cultural knowledge;
- 2) the level of lexical equivalence, which implies an adequate use of lexical units with a national-cultural component of semantics in the reproductive and productive monological reports of students;

3) the level of activity of students, characterized by the acquisition of linguistic and cultural skills to objectify the socio-cultural information of the authentic text, to identify words with national characteristics in it and to compile linguo-elogistic explanations in English [2, 344-345].

**Discussion.** In scientific research conducted in this direction, in addition to the competencies proposed by the European Council, competencies that are part of the multicomponent phenomenon of additional competencies and communicative competence are identified and subjected to structural and functional analysis, namely: information, cognitive, subject-specific, intercultural, linguistic-communicative, empathic, linguistic-cultural and others.

Thus, the analysis of scientific and pedagogical literature has shown that competence is a complex, multicomponent, interdisciplinary concept defined by the use of various definitions. The description of the content of this concept is arbitrary and differs in volume, composition, semantic and logical structure.

Important for determining the semantic content of the notion "linguistic and cultural competence" is the interpretation of the concept of "cultural linguistics" that we consider the study as a complex scientific discipline which is studying a certain way is chosen and organized by the cultural Fund and synthesizes directly related to the study of the culture of active communicative processes of formation and perception of speech, the linguistic experience of the individual and the national mentality, it represents a system characteristic of the linguistic "picture of the world" and ensures the implementation of educational, educational and intellectual tasks of training.

The generalized system analysis of the content of the concept of "linguistic and cultural competence" allows us to present the main scientific positions in the form of several scientific directions, within which its main features are considered:

1) cultural, competence-oriented-linguocultural competence is interpreted as part of the cultural competence of the individual, manifests itself in communication and is a set of interrelated ideas about the general norms, rules and traditions of verbal and non-verbal communication within a given linguistic culture. Linguocultural competence is characterized by institutional, conditional, semiotic and linguistic features;

2) the communicative-linguistic-cultural competence is understood as the procedural knowledge conditioned by a part of the linguistic-cultural competence necessary and realized in certain communicative spheres and situations in the form of specific speech utterances or a certain communicative behavior and acquired by a given subculture or individual (a sign of knowledge of the concept);

3) linguoculturological competence is considered as a cultural phenomenon, not a language phenomenon, based on the interaction of language and culture in order to expand and deepen the understanding of language (linguoculturological specificity of the concept);

4) linguodidactic-ideas about the general norms, rules and traditions of verbal and non-verbal communication within a given linguistic culture (a pragmatic feature of the concept); within this direction, linguistic and cultural competence is interpreted as an independently realized ability of a person based on the acquired knowledge about the culture contained in a particular national language;

The discussion in the modern scientific discourse is also a question of the ambiguity of the concepts of "linguoculturological" and "linguoculturological" competence. Linguistic and cultural competence is considered as a system of knowledge about culture contained in a particular national language, and as a set of special skills for the practical application of this knowledge, and most often - as the knowledge of the speaker or listener of the entire system of cultural values expressed in the language.

Linguistic and cultural competence refers to the ability and willingness to adequately understand and interact with representatives of other linguistic and cultural societies based on the assimilation of knowledge about the world, expressed in language units and forming the cognitive basis of communication.

Thus, the concept of "linguistic and cultural competence", in our opinion, has more to do with the component "knowledge" of culture and cultural values, with the active aspect of being able to use these knowledge in any practice. Linguoculturological competence is considered in a complex communicative and cognitive aspect and involves mastering various types of speech activity in a certain socio-cultural space, the ability to perceive someone else's speech and culture and build their own conclusions, taking into account the conditions and tasks of tolerant communication [3, 101-102].

**Conclusion.** One of the reasons that communication technology is an advanced learning technology is that learning a foreign language is done through speaking in a foreign language, and here we can see the commonality and specificity between language and speech. Language is a systematic set of formed language

forms, and speech is a psychological, social, mental, and cultural phenomenon. This shows that we should move away from structuralizing principle in teaching language to the linguistic and cultural, anthropocentricism principle.

Language is not only a system of grammatical structures, that is, it consists not only of linguistic factors, but also of extralinguistic factors. In other words, the language of a particular nation is the soul of that nation. And a person who speaks a foreign language should not only know such parts of speech as phonetics, vocabulary, word formation, grammar, but also be in harmony with the thinking of people who speak this language. If the first is realized and later postponed, then a person may find himself in conflict with the external environment when he uses a foreign language in the life breath.

In the process of developing linguistic and cultural competence, the following qualities are formed and developed in the language learner: the knowledge of another culture, the qualities of tolerance are acquired, and the attitude changes. To the structural and functional foundations of linguistic and cultural competencies include: cultural linguistic, metacognitive, metalinguistic, socio-cultural and communicative aspects. The first communicative layer of the language layer, the household level and other linguistic and cultural layers of the studied language are mastered sequentially. The linguocultural aspect, which has been rapidly developing in linguistics in recent years, is an urgent problem of modern linguistics.

When teaching a foreign language, it is important not only to use traditional methods and technologies, but also to use communication technologies that increase the interest of language learners. It should be noted that the improvement of linguistic and cultural competence through communication technologies is a key aspect of language learning.

Language is in contact with thought, nation, and culture. The other side of this question is that a person studying a foreign language should perceive and study the culture of this country together. Language does not exist outside of culture, cognition, and mentality. It is always reflected in these aspects.

Most teachers understand new technologies primarily as active teaching methods. Answering the question about what technologies, forms and methods are used mainly in the classroom, the vast majority of teachers prefer: role-playing and business games, discussions, projects. Despite its widespread use, the number of teachers using digital technologies in the learning process is small.

Nevertheless, from the point of view of the theory that plays an important role in the formation of foreign language competence in general and cross-cultural competence, along with personality-oriented, problem-based and developmental learning, computer learning was noted as a priority. That is, teachers are aware of the importance of using digital technologies, but point to the following reasons for their unsystematic use: lack of technical means (language laboratories equipped with appropriate educational programs), insufficient awareness of teachers about new pedagogical technologies, unwillingness to "follow" the flow of time, and the combination of traditional forms and methods of teaching with innovative methods.

The formation of cross-cultural communicative competence of students allows us to draw the following conclusions:

- in the process of teaching a foreign language, insufficient attention is paid to the socio-linguistic and cultural knowledge and strategic skills of students;
- insufficient use by teachers along with traditional innovative forms, methods and tools;

The lack of cross-cultural education, due to the successful construction of cross-cultural communication, indicates the need for the formation of cross-cultural communicative competence of students using digital technologies [4, 366-367].

Therefore, we come to the conclusion that both a foreign language teacher and students should not forget about the mandatory formation of linguistic and cultural competence. To form the linguistic and cultural competence of the student in the lesson, it is necessary to use various additional materials (video, audio, books, presentations) that inform about the culture of the language being studied [5, 282].

Concluding our research work today, we noted the importance of improving the linguistic and cultural competence of the language learner through communication technologies in teaching a foreign language. Given that any language has a cultural code, a linguistic picture of the world, an important aspect is the joint teaching of the language learner to the culture of this language through communication. As you know, in the modern era of globalization, intercultural communication, tolerance, linguistic and cultural competence are the main criteria responsible for the quality of work of foreign language specialists. The communicative technology of language teaching is implemented by working with adapted texts prepared in advance for the

language learner, based on the age, level and personality of the language learner, using these texts and dialects in the spoken language. In turn, these visual materials should be combined with the principles of the connectedness of learning with life, scientific, educational, realistic, etc.

*References:*

1 Lysenko N.K. *The concept, content and structure of the linguocultural competence of the future teacher of a foreign language* // ВҚМУ Хабаршысы. Ser. ped. - 2019. - Vol. 1. No. 73. – B. 152-163.

2 Kovaleva Yu. *Linguocultural component of the content of foreign language training of students of a technical university* // "Young Scientist" 2010. No. 4 (15). – S. 342-346.

3 Podgorbunskikh A.A. *The content of the concept of "linguocultural competence of university students"* // Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences". - 2011. - T. 14. No. 38. – S. 100-103.

4 Razdobarova M.N., Kalinichenko E.B., Zakharova S.A., Ivanova L.M., Lanina A.V. *Analysis of the level of formation of intercultural communicative competence of students of non-linguistic higher educational institutions* // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft. 2020. No. 3 (181). S. 362-367.

5 Glushakova I.V. *Formation of linguocultural competence in teaching a foreign language* // In the collection: *Strategy and tactics of training a modern teacher in the context of the dialogue space of education. collection of scientific articles.* 2019. – S. 280-283.

**УДК:376-056.36**  
**МРНТИ 14.29.29**

*Л.К. Макина<sup>1</sup>, Ә.Н. Тұрсұмұрат<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> п.ғ.к., доцент, Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы,  
<sup>2</sup> «7М01901–Арнайы педагогика кадрларын дайындау» мамандығының 2 курс магистранты,  
<sup>1,2</sup> Абай атындағы ҚазҰПУ, [tursumurat@mail.ru](mailto:tursumurat@mail.ru)  
Алматы қ., Қазақстан

## **ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДАҒЫ СИПАТТАМАЛЫҚ ӘНГІМЕЛЕУДІҢ БҰЗЫЛУ МЕХАНИЗМДЕРІ**

*Аңдатпа*

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сипаттамалық әңгіменің бұзылу механизмдері және ерекшеліктері қарастырылған. Автор осы санаттағы балалардағы сипаттамалық мәлімдеменің бұзылуының нақты сипаттамаларын анықтап қана қоймай, сонымен қатар бағыттар мен логопедиялық жұмыстың кезеңдері қарастырған.

**Түйін сөздер:** сипаттамалық әңгіме, бұзылу механизмдері, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы.

*Макина Л.К.<sup>1</sup>, Тұрсұмұрат Ә.Н.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> к.психол.н., доцент институтта педагогика и психологии, кафедра  
«Специального образования»,

<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности «7М01901–Подготовка кадров специальной педагогики»  
<sup>1,2</sup> КазНПУ им. Абая, [tursumurat@mail.ru](mailto:tursumurat@mail.ru) г. Алматы, Казахстан

## **МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Аннотация*

В статье представлены материалы исследования механизмов нарушения и особенностей работы логопеда по преодолению несформированности описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автором не только выявлены специфические характерные



особенности нарушения описательного высказывания у детей этой категории, но и обозначены направления и этапы логопедической работы.

**Ключевые слова:** связанное высказывание, описательный рассказ, механизмы нарушения, общее недоразвитие речи.

*L.K. Makina<sup>1</sup>, A.N. Tursumurat<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, Department of "Special Education",  
Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Pedagogical University named after Abay*

*<sup>2</sup>a 2 nd year master student, major «7M01901-Training of specialists in special pedagogy»  
[tursumurat@mail.ru](mailto:tursumurat@mail.ru) Almaty, Kazakhstan*

## MECHANISMS OF VIOLATION OF DESCRIPTIVE NARRATIVE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

### *Abstract*

The article presents the materials of the study of the mechanisms of violation and features of the work of a speech therapist to overcome the lack of formation of a descriptive story in preschool children with general speech underdevelopment. The author not only identifies specific features of the violation of descriptive utterance in children of this category, but also identifies the directions and stages of speech therapy work.

**Key words:** General speech underdevelopment, descriptive narration, connected speech, sequential plot drawing, mechanisms of violation.

Соңғы екі онжылдықта ауызша сөйлеу тілінің күрделі дамымауы бар балалармен логопедиялық жұмыстың ең маңызды проблемаларының бірі болып балалардың өз бетімен байланыстырып сөйлеу тілін қалыптастыру мәселесі болып табылады.

Бірқатар зерттеушілердің бақылауларына сәйкес, балалардың байланыстырып сөйлеуінің дамуы басқа ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас процесінде жүреді және балалардың іс-әрекетінде жүзеге асырылатын ойлау формаларының күрделенуімен байланысты екені анықталды.

А.Одинокваның пікірінше, жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың байланыстырып сөйлеу тілді игерудің кезеңдерінің бірі диалогтық сөйлеудің қалыптасуы деп санауға болады [7], оның аясында жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар бала баяндау мәтінінің негізін ғана емес, сонымен бірге сипаттамалық әңгімелеу дағдысын да қалыптастыруға дайын болады.

Т.Н. Ушакова және басқа сөйлеу семантикасын зерттеушілердің көзқарасы бойынша сөйлеу хабарламасының бірлігі – бұл баяндау әңгімесі болсын немесе әңгіме-сипаттама болсын, мәтін болып табылады, оның деңгейінде тұжырымдау идеясы жүзеге асырылады, тіл мен ойлаудың өзара әрекеті жүзеге асырылады және оның жеке құрылымдық компоненттерінің келісімділігі қамтамасыз етіледі.

Сипаттамалық әңгіме, дәйекті мәлімдеменің бір түрі бола отырып, кез-келген келісілген мәлімдеме сияқты сөйлеуді туудың бірдей заңдарына бағынады. Сондықтан сөйлеудің жалпы дамымауы бар балалардағы сипаттамалық оқиғаның бұзылуы А.А. Леонтьев, К.К. Карлеп және басқа зерттеушілер анықтаған механизмдерге негізделген. Бұл жағдайда біз тілдік кезеңнің бағдарлау буыны ретінде қалыптаспауы, баланың болашақ тұжырымының мотиві мен жалпы мағынасы туралы сөйлесеміз.

Сипаттамалық сюжетті әңгімені құру үшін ұйымдастырудың екі негізгі принципін жүзеге асыру қажет: сөйлеуді ұйымдастырудың парадигматикалық және синтагматикалық принципі. Сөздер арасындағы байланыстың осы түрлеріне сүйене отырып, бала түсіне бастайды және сөздердің бастапқы предикативті жұптарын элементтер ретінде қолдана бастайды. Балалық шақта басым болып келетін ассоциативті синтагматикалық байланыстар баланың жалпы сөйлеуінің қалыпты дамуының шарты болып табылады, оның ішінде сипаттамалық әңгімелеуге дайындығының да дамуының шарты болып табылады.

Қалыпты сөйлеу дамуы бар балалардағы сипаттамалық оқиғаның жағдайы келесі сипаттамаларға сәйкес келеді:

1.3 жастағы балалардың алғашқы байланысқан сөздері екі-үш фразадан тұрады, суретке немесе ойыншыққа қараған кезде кішкентай бала объектілерді тізімдей алады, олардың жеке қасиеттері мен әрекеттерін атай алады.

2. 4-5 жасында балалардың сипаттамалық әңгімелер құрастыру қабілеті неғұрлым дәйекті және егжей-тегжейлі сипатталады, бірақ әлі жетілмеген болса да, құрылымды (жаспен салыстырғанда), бұл сөздіктің белсенді толықтырылуымен түсіндіріледі. Бірақ сонымен бірге баланың әңгімесі көп жағдайда ересек адамның үлгісін көшіреді.

3. 5-6 жасында балалардың сөйлеу белсенділігі артып, сөйлеу қабілеті жақсаруына байланысты сипаттамалық әңгімелерді өз бетінше құрастыруға мүмкіндік пайда болады.

Балалардың сөйлеу және ақыл-ой дамуының онтогенетикалық табиғи процесінде тіпті балалардағы үйлесімді сөйлеу түрлерінің бірі ретінде сипаттамалық сюжетті қалыптастыру өте күрделі процесс, бірақ сөйлеудің жалпы дамуы оны бірнеше рет қиындатады. Балалардың осы санатындағы сипаттамалық сипаттағы дәйекті мәлімдеме олардың маңызды белгілері мен себеп-салдарлық қатынастарын ескерместен, айқындықтың, бірізділіктің болмауымен, құбылыстардың тек сыртқы жағынан көрінуімен сипатталады. Дегенмен, сөйлеу дамуы бұзылған балаларда әңгіме-сипаттаманың қалыптасуы нормативтік сөйлеу онтогенезімен бірдей заңдылықтарға бағынады, қалыптасудың бірдей кезеңдерінен өтеді, бірақ неғұрлым ұзақ мерзімде жүзеге асырылады.

5-6 жастағы балалардың дәйекті сипаттамалық әңгімені құруға дайындығын анықтау үшін мектеп жасына дейінгі балаларда әңгіме-сипаттаманы қалыптастырудағы бұзушылықтарды анықтауға мүмкіндік беретін тапсырмалар жүйесі тандалды.

Әдістеме келесі тапсырмаларды қамтыды.

1. Зат пен әрекетті атаңыз. Баланың сипаттау кезінде заттардың белгілерін көрсететін сөздерді дұрыс қолдану мүмкіндігі анықталады.

2. Қандай екенін айт. Бұл тапсырманы орындау барысында баланың қоршаған ортадағы заттарды немесе таныс ойыншықтарды сипаттау кезінде заттардың маңызды белгілерін көрсететін сөздерді қолдану қабілеті анықталады.

3. Әрекеттің сапасын білдіретін сөз алыңыз. Баланың іс-әрекеттің сапасын білдіретін сөздерді жаңарту мүмкіндігі анықталды.

Ойыншықтардың немесе заттардың қасиеттерін, белгілері мен жай-күйін көрсете отырып, оларды сипаттауға дайындығын анықтау үшін әдістемеге келесі тапсырмалар енгізілді.

1. Сипаттамалық әңгіме құрастыру. Бала жасаған оқиғаны талдау кезінде зерттеуші онда көрсетілген тақырыптың маңызды қасиеттерінің дәлдігі мен толықтығына, мәтіннің логикалық және семантикалық ұйымдастырылуының болуына немесе бұзылуына, тақырыптың бөлшектері мен белгілерін ұсынудағы дәйектілікке, тақырыпты сипаттауда қолданылатын тілдің лексикалық жүйесінің нормативті құралдарына назар аударды ауызша. Егер балаға тіпті қысқа сипаттамалық әңгіме құрастыру қиын болса, оған ойыншық ұсынылады, ұсынылған ойыншыққа сүйене отырып, ересектерге ұсынылған сипаттаманың үлгісін қайталаңыз.

2. Сюжеттік сурет бойынша ұсыныстар жасау. Баланың баяндау сәтінде өздеріне ұсынылған сюжеттік суретке дайындығын дайындығы ескеріледі.

Тапсырмаларды орындау арқылы сөйлеудің жалпы дамуы бар 5-6 жастағы балалар үшін сипаттамалық сюжетті бұзудың келесі сипаттамалық белгілері тән екені анықталды: баяндаудың анықтығы мен дәйектілігінің болмауы; құбылыстарды олардың маңызды белгілері мен себеп-салдарлық қатынастарын ескерместен тек сыртқы жағынан көрсету; мәтінді өз бетінше құру мүмкін еместігі; бағалау пікірлерінің болмауы, фразеаралық байланыс құралы ретінде қайталанулар мен есімдіктердің өте сирек қолданылуы; сөйлемдердің грамматикалық құрылымының бұзылуы және оларда бейнеліліктің болмауы, сөздердің минималды грамматикалық байланысы бар қолданылуы, сөздік қоры жеткіліксіздігі және бұрын айтылғанға оралу.

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, келесідей қорытынды жасауға болады: арнайы ұйымдастырылған түзету-логопедиялық жұмыссыз, сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда сипаттамалық статистиканы дамыту іс жүзінде мүмкін емес.

Мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамуы бар балаларда сипаттама әңгімелеу дағыдысын қалыптастыру төрт этапты логопедиялық жұмысты қажет етеді.

Бірінші (дайындық) кезең балалардың зерттеу қабілетін дамытуға, яғни заттың белгілерін таба білуге арналған жаттығуларды қамтиды. Ол үшін жұмыс жүйесіне баланы белгілі бір сөйлеу жағдайына қосатын сипаттама элементтері бар баяндау мәтінін білдіретін жұмбақ мәтіндер енгізілді. Онда сипаттаманың болуы сипаттамалық сюжетті қалыптастыру бойынша оқу мәселелерін шешуге мүмкіндік береді.

Коррекциялық жұмыстың екінші және үшінші кезеңінде балаларда заттарды сипаттау дағдыларын қалыптастыру бойынша тікелей жұмыстар жасалады. Атап айтқанда: 1. Логопедтің сұрақтарына сүйене отырып, қысқа сипаттамалық әңгімелер құрастыру. 2. Неғұрлым тәуелсіз және егжей-тегжейлі мәлімдемелерге біртіндеп көшу: алдын-ала жоспар бойынша жұмыс. Жұмыста заттарды егжей-тегжейлі сипаттаудың келесі схемасын қолдануға болады: ұсынылған затты атау. Оның айрықша белгілерінің атауы: түсі, пішіні, өндіру орны, дәмі, қасиеттері, жанасу арқылы анықталады. Мақсаты, оны тиісті заттық топқа қосу; оның адам үшін пайдасы мен маңызы.

Төртінші этапта сюжеттік суреттер бойынша әңгіме құрастыру бойынша жұмыстар жасалады. Сюжетті суреттер сериясына сәйкес сюжетті құрастыру, оның кейіпкерлері әдетте: жануар, бала, ересек адам, кез-келген жансыз зат болуы мүмкін; балаларға оқиғалардың логикалық реттілігін қайталай отырып, сипаттамалық әңгіме құрастыруды игеруге мүмкіндік береді. Осындай тапсырмаларды орындай отырып, балалар суретке салынған затты атады, содан кейін осы әрекеттерге немесе затқа тән әрекеттерді еске түсірді, ойлап тауып, атайы: мысық мияулайды, ұйықтайды, жүгіреді.

Зерттеу барысында алынатын нәтижелерді талдау сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда кездесетін негізгі проблемалар мен қиындықтарды анықтауға, сонымен қатар тілдік бұзылыстарды жеңу үшін түзету логопедиялық жұмысты ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Викжанович С. Н., Четверикова Т. Ю. *Технология логопедической работы по формированию у детей с особыми образовательными потребностями звукопроизношения // Инновационные образовательные технологии и методы обучения.* – Saint-Louis, 2014. – С. 4-35.

2. Фур Е.П. *Диагностика уровня сформированности грамматической компетентности у младших школьников с общим недоразвитием речи // В мире научных открытий.* – 2014. – № 11.11 (59).

3. Фур Е.П. *К вопросу о грамматической компетентности учащихся 3-4 классов в компетентностной модели образования // Евразийский союз ученых.* – 2014. – № 4. – С.14. Викжанович С.Н. *Особенности развития у старших дошкольников словаря синонимов // В мире научных открытий.* – 2015. – № 5.2 (65). – С. 612–617.

4. Ковригина Л.В., Крупина А.А. *Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии // Научно-методический журнал «Концепт».* – 2016. – № 6 (июнь). – С. 118-127. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16131.htm>.

5. Четверикова Т.Ю. *Формирование у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков рассказывания // Современные тенденции в науке, технике, образовании: сб. науч. тр. и по материалам Междунар. науч.-практ. конф.* – Смоленск: ООО «НОВАЛЕНСО», 2016. – С.110-111.

#### **МРНТИ 15.01.11**

*П.Т. Ахметова<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>«7М01901 – Арнайы педагогика кадрларын дайындау» мамандығының 2 курс магистранты,

<sup>1</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

### **ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЕРЕСЕК ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА УАҚЫТТЫҚ ҰҒЫМДАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Аңдатпа*

Таңдалған тақырыптың өзектілігі зияты зақымдалған балалардың психикасының барлық аспектілерін түзетуге ерте әсер ету үшін осы мәселені зерттеу қажеттілігіне байланысты. Авторлар табиғи және әлеуметтік оқиғаларды болжамдау және олардың іс-әрекеттерін жоспарлау процесінде уақыттық ұғымдарды қалыптастыру қажеттілігі туралы болжамды айтады. Осы болжамды ескере отырып, зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі ересек балаларда уақыттық ұғымдарын қалыптастыру процесінің алты кезеңі бөлінді, әр кезең үшін жұмыс мазмұны анықталды.

**Түйін сөздер:** зияты зақымдалған балалар, уақыттық ұғымдарын қалыптастыру, уақытты түйсіну сезімін дамыту, қоршаған құбылыстарды болжамдау, уақытты қабылдау.

Ахметова П.Т.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>магистрант 2 курса по специальности «7М01901–Подготовка кадров специальной педагогики»  
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПОНЯТИЙ У ВЗРОСЛЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

### Аннотация

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью исследования этой проблемы для раннего влияния на коррекцию всех аспектов психики у детей с нарушениями интеллекта. Авторы прогнозируют о необходимости формирования временных понятий в процессе прогнозирования природных и социальных событий и планирования их действий. С учетом этого прогноза выделены шесть этапов процесса формирования временных понятий у взрослых дошкольников с поражением интеллекта, определены содержание работы за каждый этап.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями интеллекта, формирование временных понятий, развитие чувства ощущений времени, прогнозирование окружающих явлений, восприятие времени.

P.T. Akhmetov<sup>1</sup>

<sup>1</sup>a 2 nd year master student, major «7M01901 Training of specialists in special pedagogy»  
Almaty, Kazakhstan

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF TIME CONCEPTS IN ADULT PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

### Abstract

The relevance of the chosen topic is due to the need to study this problem for an early impact on the correction of all aspects of the psyche in children with intellectual disabilities. The authors predict the need to form temporary concepts in the process of forecasting natural and social events and planning their actions. Based on this forecast, six stages of the process of forming temporary concepts in adult preschool children with intellectual disabilities are identified, and the content of work for each stage is determined.

**Keywords:** children with intellectual disabilities, formation of time concepts, development of a sense of time sensations, prediction of surrounding phenomena, perception of time.

Мектеп жасына дейінгі балаларда уақыт туралы түсініктерді қалыптастыру мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық (математикалық) даму бағыттарының бірі болып табылады, оның маңыздылығы мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында көрсетілген. Атап айтқанда, осы құжатта, ақыл-ой кемістігі бар балаларды (ақыл-есі кемістігінің жеңіл және баяу дәрежесі) тәрбиелеу мен оқыту көпсенсорлы қабылдау мен кеңістікті бағдарлау дағдыларын қалыптастыруға, сенсорлық ақпараттарды саралауға, сезімдік тәжірибені жинақтауға, заттық қимылдарды игеру және ойлау процестерін белсендіруге, қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыру қажеттілігі айтылады [1].

Балалардың өмірі мен іс-әрекеті бастапқыда уақытында жүретініне қарамастан, олар туралы түсініктер салыстырмалы түрде кеш дамиды. Уақыт сезімдік ойлауға жатпайды, сондықтан ол жанама түрде, уақытты анықтауға байланысты қозғалыс немесе қандай да бір әрекет арқылы немесе кейбір тұрақты құбылыстардың ауысуы арқылы қабылданады.

Сонымен қатар, уақыт аралықтары мен қатынастардың қоғамда қабылданған ауызша белгілерінің шартты сипаты уақытты жанама қабылдаудың қалыптасуына айтарлықтай кедергі болады. Л.А. Венгер, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, С.Д. Луцковская, Т.Д. Рихтерман, С.Л. Рубинштейн, О.А. Фунтикова, Н.И. Чуприкова, Е.И. Щербакова және басқа зерттеушілер уақытты қабылдау оның маңызды сипаттамаларын қиындатады, мысалы: сабақтастық (уақыт бірліктерінің кез-келген бөлінуі шартты), сұйықтық (уақыттың кез-келген бірлігі оның басында және соңында бір уақытта қабылданбауы мүмкін), қайтымсыздық (өткенді қайтара алмау), бір өлшемділік (қазіргі және болашақты өзгерту мүмкін еместігі). Нәтижесінде, кейбір балалар мектеп жасына дейінгі кезеңнің соңында

уақыт аралықтары мен уақыт тізбегін көрсететін сөздердің мағынасын түсінуде қиындықтарға тап болады.

Уақытты қабылдау – бұл құбылыстар мен оқиғалардың ұзақтығы мен реттілігінің көрінісі. Орталық жүйке жүйесіндегі органикалық өзгерістердің нәтижесінде зияты зақымдалған балаларда барлық анализаторлардың жұмысында бұзылулар байқалады [2,15 б.]. Мидың дамымауы және жүйке процестерінің динамикасының бұзылуы балаға әсер ететін ынталандырғыштардың кортикальды талдауы мен синтезінің белгілі бір дәрежеде бұзылуына әкеледі. Интеллектуалды дамымау танымдық белсенділіктің бұзылуына әкеледі. Толыққанды танымдық іс-әрекет баланың әлеуметтік тәжірибені игеруінің негізі болып табылады, онсыз ол қоғамның толыққанды мүшесі бола алмайды.

Мидың дамымауы және онымен байланысты жүйке процестерінің динамикасындағы бұзылулар балаға әсер ететін тітіркендіргіштердің кортикальды талдауы мен синтезінің әр түрлі деңгейде бұзылатындығына әкеледі.

Ақыл-ой кемістігінің диффузиялық сипаты тұтастай алғанда баланың жеке басының бұзылуына әкеледі. Дамудың белгілері сөйлеу ерекшеліктерінде кездеседі: мұндай балалар көптеген сөздердің мағынасын, әсіресе объектілердің қасиеттерін, қасиеттерін және қатынастарын, яғни сенсорлық стандарттарды білдіретіндерді түсінбейді. Ақыл-ой кемістігі бар балаларға шектеулі лексика тән, олардың сөйлеуі түсініксіз, жиі аграмматикалық. Мидың зақымдануы ойлау процесіне әсер етеді, сонымен қатар белсенді қабылдау, ерікті зейін, есте сақтау, қозғалыс сферасының бұзылуы сияқты процестер байқалады. Ақыл-ой кемістігі бар балалардың назары нашар, оңай бөлінеді. Барлық жаңа нәрселер өте баяу игеріледі және қайталанған қайталаулардан кейін ғана семантикалық есте сақтау көп зардап шегеді, ал логикалық түрде есте сақтау жеткіліксіз. Алайда, механикалық жады жақсы дамыған.

Түйсіну мен қабылдау – бұл әлемді білудің алғашқы кезеңі. Зияты зақымдалған балаларға тән баяу, шектеулі сезімталдық олардың психикалық дамуының барлық кейінгі барысына үлкен әсер етеді. Зияты зақымдалған балаларды қабылдау мен сезінудің ерекшеліктерін И.Н. Соловьев, К.И. Вересотская және т. б. көптеген психологтар егжей-тегжейлі зерттеді.

Көптеген эксперименттер зияты зақымдалған балалардың қабылдау қарқыны баяулайтынын дәлелдейді. Қабылдау қарқынының баяулауы қабылданған материал көлемінің едәуір тарылуымен үйлеседі (зияты зақымдалған балалар қалыпты дамып келе жатқан құрдастарына қарағанда көру аймағына түсетін заттарды аз байқайды). Зияты зақымдалған балалардың сезімдері мен қабылдауының келесі ерекшелігі – олардың айқын бөлінбеуі. Зияты зақымдалған балалар тану кезінде ұқсас заттарды нашар ажыратады.

Зияты зақымдалған балаларды қабылдаудың ең айқын ерекшелігі-инактивтілік, яғни белсенді еместігі. Қандай да бір затқа қарап, зияты зақымдалған балалар оны егжей-тегжейлі қарастыруға, қасиеттерін түсінуге ниет білдірмейді. Қабылдаудың белсенді емес сипаты зияты зақымдалған балалардың кез-келген заттарды іздеуге және табуға қабілетсіздігімен, қоршаған әлемнің кез-келген бөлігін таңдамалы түрде қарастырып, қазіргі уақытта қабылданғанның қажетсіз жарқын және тартымды жақтарынан алшақтатуымен дәлелденеді.

Осылайша, бұл балалардың қоршаған ортаға нашар бағытталғаны таңқаларлық емес. Зияты зақымдалған балалардың уақытты қабылдауы бағдарлануда маңызды рөл атқарады.

М.Г. Аббасов [3], С.Г. Ералиева [4], В.В. Эк [5] және т.б. еңбектерінде зияты зақымдалған балаларда уақытша идеялар мен тұжырымдамалардың қалыптасу ерекшеліктерін зерттеу мәселелері қарастырылды. Зерттеушілер мектепке дейінгі кезеңде жеткіліксіз дайындық зияты зақымдалған балалардың мектептегі алғашқы жылдардағы уақыт туралы түсініктерін қалыптастыру жұмыстарын кешіктіреді деп санайды. Олар уақыт өлшемдері туралы идеялары диффузды, өте жуық және жетілмеген екенін атап өтті.

Зияты зақымдалған балаларда уақыттық ұғымдар мен уақытты бағдарлауды қалыптастыру одан да қиын және қалыпты дамып келе жатқан балаларға қарағанда баяу жүреді. Мұндай тұжырымды И.И. Финкельштейн жасады [6], ол тоғыздан он жеті жасқа дейінгі көмекші мектептің бірінші және жетінші сыныптарынан бастап зияты зақымдалған балалардағы уақыт туралы идеялар мен түсініктерді зерттеді. И.И. Финкельштейн өз зерттеулерін үш бағытта жүргізді:

- 1) санаумен байланысты емес уақыт туралы түсініктер мен ұғымдар (тұрмыстық уақыт);
- 2) есеппен байланысты уақыт туралы түсініктер мен түсініктер (математикалық уақыт);
- 3) тарихи кезең (тарихи уақыт) ретінде уақыт туралы түсініктер мен ұғымдар.

Зерттеулер көрсеткендей, қалыпты дамып келе жатқан балалар арнайы балабақша балаларына қарағанда уақытты жақсы біледі.

Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова "арифметиканы оқыту пропедевтикасы" (1962) еңбегінде пропедевтикалық кезеңде уақытша ұғымдарды қалыптастыру бойынша толыққанды әдістемелік ұсыныстарды ұсынды: үлкен, жас, кеше, бүгін, ертең, күн (таңертең, күн, кеш, түн), апта күндерінің атауларымен және реттілігімен танысу. Автор уақытша ұғымдарды қалыптастыру бойынша жұмысты жүйелі түрде жүргізуді, күннің әр уақытында сыртқы әлемді бақылау үшін арнайы серуендерді ұйымдастыруды ұсынады [7]. Ол "Тәуліктік сағат", "Тәуліктік үй", "Тәуліктік желдеткіш", "Бой өсу диаграммасы", "Кезекшілік күнтізбесі" сияқты қызықты көрнекі құралдарды әзірледі, дидактикалық ойындарды таңдап берді.

«Уақыт» сөзінің өзі «айналу» дегенді білдіретін ескі орыс тіліндегі «веремядан» шыққан. Өткен, бүгін және болашақ бір-бірімен байланысты, өйткені олар орын ауыстыра алмайды. Уақыттың қайтымсыздығының қасиеті, уақыттың бір бағытта өтуі табиғат пен қоғамның ескіліктен жаңасына қарай өсіп келе жатқан сызық бойымен мәңгі дамуының көрінісі. Уақыт ұзақтығы ұғымы реттілік ұғымынан әлдеқайда кеш қалыптасады. Зияты зақымдалған балалар үшін ұзақтық ұғымы тек 5-6 сыныптарда, яғни арнайы мектептің жоғарғы сыныптарында дамиды. Арнайы балабақша балалары аптаның күндерін білмейді, қарапайым уақыт терминологиясын білмейді. Олар уақыттың тоқтаусыз ағып жатқанын және оның ағымы қайтымсыз екенін елестете алмайды. Кейбіреуі сағат тоқтайды деп санайды, өйткені бәрі ұйықтайды. Балалар жыл мезгілдерінің аттарын біледі, бірақ олар өз білімдерін қолдана алмайды. Зияты зақымдалған балаларда уақытты өлшеу бірліктері, олардың нақты мазмұны туралы нақты идеялар жоқ. Балалар зияты зақымдалған өте нақты емес ұсыну туралы-қимылдың) ұзақтығын қызметтің жекелеген түрлерін, тіпті байланыстыларды олардың күнделікті өмірі [8,28 б.].

Балаларда уақыттық ұғымдарының қалыптасуы кейінірек басталады және өзіндік ерекшелігі бар. Уақытты игеру балалардың практикалық іс-әрекеті арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан балаларды әртүрлі іс-шаралардың ұзақтығын, реттілігін өлшеуге және анықтауға болатын уақыт аралықтарымен таныстыру керек. Әрекет барысында балаға тітіркендіргіштердің күрделі кешені әсер етеді, онда уақытша қатынастар екінші ретгі рөл атқарады. Сондықтан, арнайы оқыту барысында белгілі бір уақыт аралықтарын және олардың өзара байланысын көрсететін құрылғылардың көмегімен уақытты өлшеуге бағытталған тиісті іс-шараларды ұйымдастыру қажет, яғни уақыт балалардың ерекше назарында болуы керек. Мұндай қызмет барысында уақыт туралы нақты түсінік қалыптастыру үшін жағдайлар жасалады.

Уақытша категорияларды жақсы игеру үшін балалар қайталанатын табиғи және әлеуметтік құбылыстардың ауысуын бақылап, осы уақыт кезеңдерін бағалау тәсілдерін игеруі керек. Қайталанатын құбылыстардың жиілігін ассимиляциялау олардың пайда болуын болжауға және осы негізде өз іс-әрекеттерін жоспарлауға мүмкіндік береді. Осылайша, мұндай балалардағы уақытша қатынастарды игерудегі қиындықтар тек түсіну саласында ғана емес, сонымен қатар өзін-өзі реттеу саласында да проблемаларға әкеледі, өйткені балалар өз іс-әрекеттерін болжай және жоспарлай алмайды. Аптаның күндерін және тәуліктің уақытын анықтау кезінде зияты зақымдалған балалар күнделікті іс-әрекетінің тәжірибесіне сүйенеді. Алайда, олардың ойларының мазмұны нашар, тұрақсыз, фрагменттік сипатта болғандықтан, олар қалыпты дамып келе жатқан құрдастарына қарағанда әлдеқайда аз қызмет түрлерін тізімдейді.

Біз уақытша көріністерді пайдаланудың соңғы аспектісіне тоқталамыз, өйткені дәл уақыттың болмауы баланың «өріс» мінез-құлқының басым болуына, оның берілген мақсатты ұстай алмауына және өзінің іс-әрекетінің салдарын объективті түрде болжауға, яғни мектепте білім беру үшін қажетті сапаның болмауына алғышарттар жасайды деп санаймыз. Осы зерттеудің болжамы ретінде уақыттық ұғымдарды қалыптастыру кезінде оларды өзінің мінез-құлқын немесе баланың өзін-өзі анықтай алатын кейіпкерлердің мінез-құлқын болжу әрекетіне қосу керек деп ұсынамыз. Қалыптастырудың бұл әдісі уақытша категорияларды игерумен қатар, зерттелетін жағдайға қатысу жағдайына негізделген уақыт сезімін дамытуға мүмкіндік береді және уақыттық ұғымдары негізінде олардың қызметі мен мінез-құлқын түсіну мен санаттау болып табылады. Уақыт сезімі тиісті уақытша лексиканы меңгерумен бірге бекітілуі керек.

Уақыт сезімін дамыту бойынша жұмыс кез-келген түзету сабағының ажырамас бөлігі ретінде жүргізілуі мүмкін. Түзету жаттығулары процесі әртүрлі сөйлеу материалдарында жүйелі түрде бекітілген, бұрын зерттелген тақырыптарға бірнеше рет оралу үшін ұйымдастырылуы керек.

Зияты зақымдалған мектепке дейінгі ересек жастағы балаларда уақыттық ұғымдарындамыту бірнеше кезеңмен жүргізілуі керек.

1 кезең. Өз денесінің биоритмдері және қоршаған орта ырғағы туралы идеяларды қалыптастыру: күнделікті болжау.

2 кезең. Уақыт аралықтары ұзақтығының субъективті сезімдерін дамыту, ұзақ мерзімді болжау үшін уақытша эталондарды қалыптастыру (жыл бойы болжамдау).

3 кезең. Болжамдау негізінде өз қызметін уақытында жоспарлау қабілетін қалыптастыру (қысқа мерзімді жоспарлардан ұзақ мерзімді жоспарларға біртіндеп көшу).

4 кезең. Негізгі уақыт бірліктері мен тұжырымдамалары туралы идеяларды дамыту және оларды вербализациялау (уақытша ұғымдар оларды болжау үшін қажетті мінез-құлық пен іс-әрекеттің сандық негізі ретінде).

5 кезең. Уақытша бірзділікті білдіретін ауызша құралдарды түсінуді дамыту және оның ауызша сөйлеу арқылы көрінісі (уақытша ұғымдарды саралау, жаңа уақытша лексиканы игеру).

6 кезең. Уақытша қатынастарды білдіретін күрделі логикалық грамматикалық құрылымдарды түсіну мен қолдануды одан әрі жетілдіру.

Зияты зақымдалған мектепке дейінгі ересек жастағы балалар тез шаршауымен, алаңдаушылығымен, қиындықтарымен, қажет болған жағдайда ақыл-ой күшін қолдану қиындықтарымен ерекшеленеді, сол себептен де ойын сәттерін, жұмыс формаларын жиі өзгертуді, демалу үшін үзілістерді, сонымен қатар оларды әрқайсысының жеке қабілеттерін үнемі ескере отырып, біртіндеп оқыту қажет.

Дидактикалық ойындар, түзету және дамыту жаттығулары-бұл балалардың бос уақытын өткізу және толтыру уақыты ғана емес, ойыншықтар мен "мультифильмдер" емес, олардың алған білімдерін шоғырландыру және кеңейту және қолдану үшін нақты жоспарланған және мақсатты педагогикалық әдіс.

Ойын барысында, арнайы жаттығуларды орындау барысында білім алушылар алған білімдерін күнделікті өмірде өз бетінше қолдануға үйренеді. Әрине, бұл олардың психикалық және эмоционалды дамуына оң әсер етеді. Дидактикалық ойындар, түзету және дамыту жаттығулары, егер олар кешенде қолданылса, олардың тәрбиелік рөлін сәтті орындайды және көптеген қолдануды ұсынады. Мазмұны мен құрылымы бойынша олар оқытудың басқа әдістері мен әдістерімен жақсы үйлеседі. Балалардағы уақыттық ұғымдарының қалыптасуы олардың танымдық және жеке салаларын дамыту үшін және олардың қазіргі қоғамдағы бейімделуі мен интеграциясы үшін үлкен маңызға ие. Мектепке дейінгі ересек жастағы балалар, мектепке барғаннан кейін бірқатар күрделі талаптарды, соның ішінде уақытты бағдарлай білуге байланысты талаптарды қояды.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. ["Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығына өзгерістер енгізу туралы.](#)

2. Воронина М.В. Представления о мерах времени у учащихся вспомогательной школы. – М.: Дефектология, 1996 г., № 3.

3. Аббасов М.Г. Особенности восприятия, представления и понимания времени учащимися вспомогательной школы // Дефектология. – 1983. – № 2. – С. 18–23.

4. Ералиева С.Г. Представления дошкольников с отклонениями в умственном развитии о социально выделенных отрезках времени. // Дефектология. – 1992. - 1. – С.57.

5. Эк В.В. Математика: Учеб. для 3 кл. спец. (коррекц.) образоват. учреждений VIII вида / В.В. Эк. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 2002. – 247 с

6. Финкельштейн И.Н. Представления и понятие о времени у детей-олигофренов / И.Н. Финкельштейн. – М.: Просвещение, 1998. – 294 с.

7. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Методика обучения арифметике во вспомогательной школе. - М., 2002.

8. Баряева Л.Б., ДЕТСКАЯ АКАДЕМИЯ: Дополнительная общеразвивающая программа дошкольного образования: учебно-методическое пособие. / Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Генералова Р. Н. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2019. – 114 с.

УДК 373.6

Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, Г.А. Батырхан<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, аға оқытушы, PhD

[Butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:Butabaeva_laura@mail.ru) Абай атындағы ҚазҰПУ

<sup>2</sup>7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,

[Batyrkhanovnad@mail.ru](mailto:Batyrkhanovnad@mail.ru), Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы қ., Қазақстан

## ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРҒА СЫНЫПТАСТАРЫНЫҢ ЭМПАТИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ МЕН ЗАҢДЫЛЫҚТАРЫ

*Аңдатпа*

Эмпатия – ол өзге адамға ашылық білдіру қабілеті болып, ол баланың өзге адамдармен қарым қатынасы барысында өмір сүру үрдісінде дамиды. Эмпатияның көмегімен балаларда өзге адамдардың құндылықтары турадды түсініктері пайда болады. бүгінгі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балаларды жалпы білім беретін мектеп жағдайында нәтижелі оқыту мен әлеуметтендірудің бір жағдайы балалардың өзара қарым-қатынастары мен олардың эмпатиясының қалыптасу деңгейі. Эмпатияны дамыту негізінде балалардың жолдастарымен, ересектермен қарым қатынасына негізделген балалардың қоршаған адамдарға деген бағыттылығын қалыптастыру, жатады.

**Кілттік сөздер:** ерекше білім беруді қажет ететін балалар, эмпатия, механизмдер

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Батырхан Г.А.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>научный руководитель, старший преподаватель, PhD КазНПУ имени Абая

[Butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:Butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup>7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология,

[Batyrkhanovnad@mail.ru](mailto:Batyrkhanovnad@mail.ru) КазНПУ имени Абая,

г. Алматы, Казахстан

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ СВЕРСТНИКОВ К ДЕТЯМ С ООП В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация*

Эмпатия – это способность сопереживать другому человеку, которая развивается в процессе жизни при взаимодействии ребёнка с другими людьми. С помощью эмпатии у детей формируются представление о ценности другого человека. На сегодняшний день одним из главных условий эффективного обучения детей, а также социализации детей с ООП в условиях общеобразовательной школы является взаимоотношения детей, их уровень формирования эмпатии. В основе развития эмпатии лежит формирующаяся направленность ребенка на окружающих, обусловленная особенностями общения детей со сверстниками, взрослыми и др

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, эмпатия, механизмы



L.A. Butabayeva<sup>1</sup>, G.A. Batyrkhan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Senior Lecturer, PhD doctor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

[Butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:Butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup>2<sup>nd</sup> course master specialty of 7M01901, [batyrkhanovnad@mail.ru](mailto:batyrkhanovnad@mail.ru)

Kazakh National Pedagogical University named after Abay,

Almaty, Kazakhstan

## INFLUENCE OF DISORDERS OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH

### Abstract

Empathy is the ability to empathize with another person, which develops in the course of life when a child interacts with other people. With the help of empathy, children form an idea of the value of another person. Today, one of the main conditions for the effective education of children, as well as the socialization of children with SEN in a comprehensive school is the relationship of children, their level of empathy formation. At the heart of the development of empathy is the emerging focus of the child on others, due to the peculiarities of communication between children with peers, adults, etc.

**Keywords:** children with special educational needs, empathy, mechanisms

Қазіргі таңда ашық демократиялық қоғамның қалыптасуы, дүниежүзілік әлеуметтік-мәдени кеңістікке енуі, жеке адамның құқықтары мен бостандықтарының басымдығы танытуы ерекше білімді қажет ететін балалардың проблемаларына көзқарасты қайта қарастыруға әкелді, олардың өмірдің әртүрлі салаларына кеңінен ену қажеттілігін түсінуге алып келді, оның ең бастысы – білім беру. Ерекше білімді қажет ететін балаларды жаппай мектептің оқу процесіне қосу – бүкіләлемдік тенденция. Осыған орай, бастауыш сынып оқушыларының ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға эмпатиясын қалыптастыру процесі заңдылықтары мен инклюзивті білім беру жағдайларының байланысын орнатуды қарастыру өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Ерекше білімді қажет ететін құрдастарына кәмілетке толмағандардың эмпатиясын қалыптастыру тек жалпы білім беру мекемесінде ғана емес, сонымен қатар басқа деңгейлерде де болатындығын түсіну керек.

*Біріншіден*, әлеуметтік-мәдени орта деңгейінде қоғамда жетекші құндылық бағдарлары қалыптасады, онда «ерекше» адамдарға моральдық көзқарас, эмпатия мектепте ғана емес, көшеде, аулада тек құрдастарына ғана емес, сонымен бірге жасы үлкен немесе кіші тұлғаларада да байқалады. Бұлармен біз әлеуметтік-мәдени контекст туралы, айналадағы ересектер көрсететін мысалдар туралы, бұқаралық ақпарат құралдары тарататын материалдар туралы сөйлесеміз. Бұл деңгейде ерекше білімді қажет ететінтермен адамгершілік қатынастар тәрбиесі, эмпатиясын қалыптастыру мәдениетті ұрпақтан-ұрпаққа берудің әлеуметтік процесі, қоғамдық білім беру жүйесі ретінде жүреді.

*Екіншіден*, осы деңгейдегі инклюзивті білім беру процесінде кіші сынып оқушыларына адамгершілік тәрбие беру, эмпатиясын дамыту тәрбие іс-әрекеті, мұғалімнің нақты қызметі түрінде жүзеге асырылады.

*Үшіншіден*, инклюзивті білім беру процесінде бастауыш сынып оқушыларының жағымды қарым-қатынасы, эмпатиясы тәрбие, басқа адамдар мен өзін-өзі тану нәтижесінде адамдар әлеміндегі өзгерістер нәтижесінде болатын адамның ішкі әлеміне әсер етеді.

Осылайша, зерттеудің негізгі тұжырымдамаларын талдау нәтижесінде біз ерекше білімді қажет ететін балаларға эмпатиясын қалыптастыру заңдылықтары мен инклюзивті білім беру жағдайлары арасындағы байланысты орнатуға мүмкіндік алдық. Инклюзивті білім беру жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясын кезең-кезеңімен қалыптастыру белгілі бір психологиялық механизмдердің әрекеті арқылы жүзеге асатындығы анықталды. Осы процестің кезеңдерін қарастырамыз.

1. бастауыш сынып оқушылары мен құрдастар арасындағы адамгершілік қатынастардың, соның ішінде эмпатиясының пайда болуының алғашқы қадамы – кеңістіктік байланыс (Я.Щепанский). Адамдар арасындағы моральдық қатынастар, кез-келген қарым-қатынас сияқты, кеңістіктегі кез-келген байланыстан басталуы керек. Біздің жағдайда мұндай кеңістік – бұл балалар алдымен сыныптас-

тарымен кездесіп, бір-бірін байқай бастайтын мектеп. «Орналасу» және «кеңістіктік байланыс» элементтерінің өзара байланысы әлеуметтік қабылдау тетіктерінің әрекетімен делдал болады.

Әлеуметтік қабылдау тұжырымдамасының мәні адамның сыртқы белгілерін қабылдау процесі, олардың жеке ерекшеліктерімен арақатынасы, осы әрекеттің негізінде болжау ретінде қарастырылады [1]. Бастауыш сынып оқушыларының әлеуметтік қабылдауының ерекшелігі сыртқы белгілерге бағытталғандығымен ерекшеленетін басқа адамға деген алғашқы әсерінің ерекшеліктеріне әсер етеді. Басқа адамның бейнесін жасағанда, кіші мектеп оқушысы үшін сыртқы келбеттің маңызы зор

Мысалы, ринолалиясы бар баланың сыртқы түрінің ерекшеліктері, есту қабілетінің нашарлауы және артикуляциялық аппарат құрылымындағы туа біткен анатомиялық ақаумен байланысты дауыстың тембрі (жоғарғы ерінде, қызыл иекте жарықшақтар, т.б.) кіші мектеп оқушыларында байқалады және бастапқы психикалық байланысын орнатуды қиындатуы мүмкін. Бетіне операция жасаған баланың сыртқы түріндегі косметикалық ақаулар құрдастарына жағымсыз әсер қалдыруы мүмкін.

Бастауыш мектеп жасындағы құрдастарының шеңберіне тартымды көріністің иелері кіретінін есте ұстаған жөн. Демек, көру қабілеті бұзылған балалардың құрдастарына қосылу қиынға соғады.

Әрі қарай, ақыл-ой байланысы пайда болады, оның сипатына ерекше білімді қажет ететін баланың психикалық және тұлғалық дамуының сипаттамалары айтарлықтай әсер етеді. Бастапқы психикалық байланыстарды орнату үшін ерекше білімді қажет ететін балалардың мінез-құлқы ерекше маңызды. Мысалы, сөйлеу қабілеті бұзылған балалар (оқу мен жазудың бұзылуы, фонетикалық-фонемикалық және лексикалық-грамматикалық дамымауы, тұтығу), жалпы білім беретін мектепте оқушылардың жалпы санының шамамен 14% құрайды, әдетте орталық жүйке жүйесінің күйінде функционалды немесе органикалық ауытқулар байқалады.

Олар эмоционалды тұрақсыздықпен, көңіл-күйдің тез өзгеруімен, қозғалыстың бұзылуымен сипатталады, бұл сабақта отыру, қозғалу, сабақ ішінде серуендеу, сабақ барысында дәлізге жүгіру кезінде көрінеді. Үзіліс кезінде балалар шамадан тыс қозғалады, ескертулерге жауап бермейді, ал үзілістен кейін олар сабаққа зейін қоймайды. Мұғалімнің мұндай әрекетін басқа оқушылар қолдайды, бұл сыныптастарымен қарым-қатынас жасау ниетіне кері әсерін тигізеді.

Психикалық байланыстың табиғаты әлеуметтік қабылдау мен эмпатия механизмінің әрекетімен анықталады. Басқа адамды түсіндіру әрқашан қабылдаушының бұрынғы әлеуметтік тәжірибесіне, қазіргі кезде қабылдау объектісінің мінез-құлқына, қабылдаушының құндылық бағдарлары жүйесіне және субъективті және объективті тәртіптің басқа факторларына байланысты болатындығын ескере отырып, инклюзивті білім берудегі психикалық байланыстардың бірнеше нұсқалары болуы мүмкін.

Бірінші нұсқа, құрдастар арасында психикалық байланыс орнатылмаған. Бұл опция О.А. Денисова, Е.В. Резникова, Т.А. Соловьева және т.б. сипатталған [2].

Екінші нұсқа, өзара қарым-қатынас туындайды: ерекше білімді қажет ететін бала сау құрдастарымен байланыс орнатуға тырысады, бірақ өзара қарым-қатынас туындамайды немесе, керісінше, дені сау бала ерекше білімді қажет ететін құрдастарымен ақыл-ой байланысын орнатуға дайын, бірақ ол мүмкін емес, бұл байланыстардың теріс тәжірибесіне байланысты.

Үшінші нұсқа, өзара байланыс пайда болады. О.А. Денисова атап өткендей. сирек жағдайларда (2-6%) балалар ерекше білімді қажет ететін құрдастарына жанашырлық танытады.

Ерекше білімді қажет ететін құрдастарымен бірге кіші мектеп оқушыларының психикалық байланыстарының аталған нұсқаларының пайда болуы психологиялық механизмдердің әсерінен: эмпатия, жанашырлық, тартылыс. Осы ұғымдарға қысқаша сипаттама береміз.

*Эмпатия* – басқа адамның сезімдері мен эмоцияларын түсіну, оларды сезіну және өздері сияқты сезіну. Эмпатия басқаларға деген жанашырлық пен қамқорлық сезімімен тығыз байланысты [3]. Әдетте, эмпатияның даму деңгейі жоғары балалар ерекше білімді қажет ететін құрдастарымен психикалық байланыс орнатуға бейім олар тәжірибені, азапты, «ерекше» балалардан бас тартуды сезінеді, оларға жанашыр болады және оларға көмектескісі келеді. Т.П. Гаврилова, Л.П. Стрелкова *эмпатияны* үш байланыстың тізбегі деп санайды: көмек көрсетуге көңіл бөлу, сезу және импульс. Эмпатия басқаның эмоционалды жағдайын қабылдауға жауап ретінде пайда болады. Эмпатиядан кейін жағдайды түсінуге, одан шығудың мүмкін жолдарын анықтауға деген ынта пайда болады, осылайша танымдық компоненттерге: адамгершілік білім мен баланың әлеуметтік бағдары кіреді. Мұндай жағдай өз жағдайына ауысады және жанашырлықтың, содан кейін көмектің пайда болуына себеп болады.

*Симпатия* – көңіл-күй, біреуге мейірімділік. Симпатия тартылыс құбылысына негізделген [4].

*Аттракция* – бұл жеке тұлғаға басқа жеке тұлғаның тартымдылық құбылысы. Тұлғааралық қатынастарға тарту – бұл біреу адамды марапаттауға немесе оның қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектесе алатын жағдайларға тән. Ерекше білімді қажет ететін құрдастарға деген қызығушылықты азайтуға ықпал ететін жеке қасиеттерге оқшаулау, инфантилизм және физикалық жағымсыздық жатады. Егер «ерекше» бала сыныптастарына зейін қойып, қызығушылық танытса, сау құрдастарымен ортақ қызығушылыққа ие болса, онда ол басқаларға тартымды болады, тартылыс құбылысы күшейеді және сыртқы кемшіліктердің орнын толтыра алады. «Ерекше» баланың педагогикалық шеберлігі оның ең жақсы жеке қасиеттерін, қызығушылықтары мен әуестіктерін көрсетуде инклюзивті білім беру субъектілерінің адамгершілік қатынастарын тәрбиелеудің бастапқы кезеңінде сау құрдастарымен өзара психикалық байланыс орнатуды қамтамасыз етеді.

Баланың мектепке келген алғашқы күндерінде кішкентай оқушылардың ерекше білімді қажет ететін құрдастарымен кеңістіктік және психикалық байланыс процесі моральдық сезімдер тәжірибе-сімен, моральдық мотивтер мен қажеттіліктердің пайда болуымен қатар жүретінін атап өткен жөн.

Әлеуметтік байланыстар мен эмпатия негізінде қарым-қатынас дамуда. Кіші мектеп оқушыларының құрдастарымен қарым-қатынасы – бұл балаларды біріктіретін әрекеттерді жүйелі, үнемі жүзеге асыру (оқу тапсырмаларын жұпта және топта орындау, ұжымдық шығармашылық жұмыс, сыныптағы бірлескен міндет және т.б.). Инклюзивті білім берудегі оқу және сыныптан тыс жұмыстар процесінде бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың өзара әрекеттестігі «арнайы» құрдастарымен қарым-қатынаста жүреді.

Мысал Т.А. Соловьев зерттеулері арқылы не айтылғанын суреттейміз. Автор бастауыш сынып оқушыларының өзара әрекеттесуінің ерекшеліктерін көрсететін жағымды және жағымсыз жақтарын атап өтеді. Т.А. Соловьев пікіріне сәйкес, есту қабілеті бұзылған баланы жолдастық, серіктес, дос ретінде қабылдауға болатын өзара әрекеттестіктің оң формаларының негізінде, олардың мүдделерінің қоғамдастығы, өздері мен әлем туралы идеялардың ұқсастығы ортақ болады. Сонымен қатар, құрдастарының есту қабілетінің бұзылуы онымен достық қарым-қатынасты қалыптастыруда маңызды рөл атқармайды. Сонымен қатар, Т.А. Соловьев, еститін оқушылар, сыныптастарының сөйлеуді қабылдау ерекшеліктерін көріп, осы ерекшеліктермен байланыс орнатуға тырысады [4].

Екінші жағынан, авторлардың көпшілігінің пікірі бойынша студенттердің дыбыстық және есту қабілеті нашар қарым-қатынас жасайтын жағдайларындағы қақтығыстардың себебі - ауызша сөйлеу процесінде балалар арасындағы түсіну қиындықтары, нашар еститін студенттердің сөйлеуді түсіну ерекшеліктері (Х.Х. Малофеев, Н.Д. Шматко, Т. Соловьев, М.В. Горякина, М.В. Данилина және т.б.).

Кіші мектеп жасындағы балалардың құрбыларымен қарым-қатынасындағы ұжымның маңыздылығы, олардың гуманистік көріністерге бағытталуы: бостық, бір-біріне құрмет, Н.Х. Рахманқұлова.

Кіші мектеп жасындағы балалардың құрбыларымен қарым-қатынасындағы ұжымның маңыздылығы, оларды гуманистік көріністерге: достық, бір-біріне құрметке бағытталуы деп көрсетеді Н.Х. Рахманқұлова

А.Н. Нюдюрмагомедов, Т.Т. Карибованың пікірі бойынша, бастауыш сынып оқушыларының құрдастарымен адамгершілік қарым-қатынасын педагогикалық экология тұрғысынан құру ең маңызды қағидаттар болып табылады: оқушылар туралы антропологиялық ақпараттың педагогикалық талаптарының сәйкестігі; интеллектуалдық және эмоциялық шиеленісті ынталандыру және қолдау арқылы баланың еркіндігін кеңейту. Баланың бостандығы туралы мәселеге біз бастауыш сынып оқушыларының инклюзивтік білім беруде адамгершілік қарым-қатынасын тәрбиелеудің педагогикалық жағдайларын негіздеу кезеңінде тағы да ораламыз.

Сонымен, кіші мектеп жасындағы оқушылар арасындағы қарым-қатынас пен байланысты ұйымдастырудың нәтижесінде инклюзивті білім беру пәндерін өзара қабылдау және өзара білу пайда болады, эмпатия туындайды, ерекше білімді қажет ететін құрдастарға деген қызығушылық пайда болады. Искерлік және жеке қатынастардың қалыптасуы, ерекше білімді қажет ететін құрдастарына моральдық қатынас моральдық қатынастардың негізі болып табылады. Искерлік, жеке, моральдық қатынастарға бөлу ғылыми абстракцияның, идеалды объектілердің сипатына ие екенін түсіну керек. Өмірде қатынастардың бұл түрлері бір-бірімен тығыз байланысты, сондықтан оларды бір-бірінен бөлу қиын. Алайда, бұл саралау қарым-қатынастың әр түрін жақсы түсінуге көмектеседі.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Брейдак Т.А. Роль социального педагога в сопровождении процесса инклюзивного обучения / Т. А. Брейдак // Социальная педагогика. - 2015. - № 1. – С. 26-29.
2. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии / А.Г. Басова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 254-256.
3. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.
4. Вачков И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников / И.В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 59-65

УДК 373.6

А.Н. Аутаева<sup>1</sup>, А.А. Қарақойшыева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты  
«Арнайы білім беру» кафедрасының меңгерушісі, психол.ғ.к., қауымд. профессор

[Akbota-n@mail.ru](mailto:Akbota-n@mail.ru),

<sup>2</sup>Абай атындағы ҚазҰПУ

7М01901-Дефектология мамандығының 1 курс магистранты, [karakoishiyevaa@mail.ru](mailto:karakoishiyevaa@mail.ru)

## НАШАР ЕСТИТІН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ФИЗИКАЛЫҚ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### *Аңдатпа*

Бұл мақалада физикалық даму түсінігі, маңыздылығы, бірнеше авторлардың тұжырымдамасы және мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың физикалық дамуы сипатталған. Мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың физикалық дамуын дамытудың маңыздылығы мен қажеттілігі айқындалған. Нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалардың даму мәселесі бойынша арнайы әдебиеттерге шолу жасалынды.

**Кілттік сөздер:** физикалық даму, нашар еститін балалар, координациялық дағды

Аутаева А.Н.<sup>1</sup>, Каракойшыева А.А.<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,  
завед. каф «Специального образования», к.психол.н., ассоц. профессор

[Akbota-n@mail.ru](mailto:Akbota-n@mail.ru)

<sup>2</sup>КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,  
7М01901 – Дефектология, магистрант 1 курса, [karakoishiyevaa@mail.ru](mailto:karakoishiyevaa@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

### *Аннотация*

В данной статье описывается понятие физического развития, его значение, концепция нескольких авторов и физическое развитие слабослышащих детей дошкольного возраста. Определена важность и необходимость развития физического развития слабослышащих детей дошкольного возраста. Проведен обзор специальной литературы по проблеме развития слабослышащих дошкольников.

**Ключевые слова:** физическое развитие, слабослышащие дети, координационные способности

A.N. Autayeva<sup>1</sup>, A.A. Karakoishiyeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Abay Kazakh National Pedagogical University, Head of the Department of Special Education,  
Candidate of Psychology science, Associate Professor, [Akbota-n@mail.ru](mailto:Akbota-n@mail.ru)  
<sup>1</sup>st course master specialty of 7M01901, [karakoishiyeva@mail.ru](mailto:karakoishiyeva@mail.ru)

<sup>2</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

## FEATURES OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF HARD-OF-HEARING PRESCHOOLERS

### Abstract

This article describes the concept of physical development, its meaning, the concept of several authors and the physical development of hard-of-hearing preschool children. The importance and necessity of developing the physical development of hearing-impaired preschool children are determined. A review of the special literature on the problem of the development of hard-of-hearing preschoolers is conducted.

**Keyword:** physical development, hearing-impaired children, coordination abilities

Қазіргі кезеңде елімізде ерекше білім беруді қажет ететін балалардың саны айрықша өсуде. 2020 жылғы статистика бойынша Қазақстанда ерекше білім беруді қажет ететін балалар саны 161156, оның ішінде 5911 естімейтін және нашар еститін балаларды құрайды.

Психикалық және моторикалық дамуда маңызды рөлді дене белсенділігі ойнайтындықтан, нашар еститін балалардың физикалық даму мәселесі олардың дамуына әсер ететін факторлардың ғылыми мәліметтерін зерттеу мен қолдануды қажет етеді.

Нашар еститін балалардың физикалық дамуындағы ақауларды түзету және дамытуға ең қолайлы уақыт мектепке дейінгі кезең болып табылады, себебі бұл жас диапазонында негізгі қимылдардың фундаменті қаланады, және баланы дене шынықтыру жаттығуларына, ырғаққа қызығушылық тудыруға болады.

Естудің түрлі патологиясы бар балаларда 62% – жағдайда дисгармониялық физикалық даму, 44% – тірек-қимыл аппаратының бұзылысы (сколиоз, жалпақ аяқтар), 80% – мотор дамуының кідірісі байқалады (Л.А. Головчиц). Осылайша, есту анализаторының бұзылуы, балалардың физикалық дамуын бәсеңдетумен қатар, қозғалыс белсенділігіне айтарлықтай әсер ететіндігін байқауға болады.

Мектеп жасына дейінгі балалардың физикалық дамуы қоғамдық тәрбиенің маңызды және жауапты міндеті болып табылады, өйткені барлық балалар ерте жастан бастап дені сау, үйлесімді дамуы керек. Мектепке дейінгі балалық шақта денсаулық, жалпы төзімділік, өмірлік белсенділік және тұлғаның жан-жақты үйлесімді дамуына қажетті басқа да қасиеттер қалыптасады. Мектеп жасына дейінгі кезең - денені қатайтуға, өмірлік маңызды моториканы және дағдыларды игеруге өте қолайлы кезең.

"Физикалық даму" ұғымын анықтауда ғалымдар мен практиктердің әртүрлі тәсілдері де бар. Физикалық дамуды В.П. Дудьев, А.В. Кенеман, В.И. Козлова, Э.Я. Степаненкова, Ж.К. Холодов, Д.В. Хухлаева қарастырды.

Э.Я. Степаненкованың анықтамасы бойынша физикалық даму – бұл өсудің динамикалық процесі (дене ұзындығы мен салмағының артуы, ағзаның мүшелері мен жүйелерінің дамуы және т.б.) және баланың белгілі бір балалық шағында биологиялық жетілуі болып табылады [1].

Дене шынықтыру және спорт теориясы мен әдістемесі саласының маманы, Ж.К. Холодов «Физикалық дамуды» адамның өмір бойы оның денесінің морфофункционалды қасиеттерін және оларға негізделген физикалық қасиеттері мен қабілеттерін қалыптастыру және одан әрі өзгерту процесі ретінде анықтады [2].

Физикалық дамудың маңыздылығы нашар еститін балаларда айқын көрінеді, себебі, зерттеу мәселесі бойынша - нашар еститін балаларда физикалық даму көрсеткіштері жас нормасынан төмендігі, қалыптың бұзылуы жиі байқалатындығы, қозғалыс техникасында кемшіліктердің болуын көрсетті. Сондықтан да, нашар еститін балалардың физикалық дамуындағы ақауларды түзете-дамыту зерттеу жұмысының өзектілігін жоғалтқан емес.

Нашар еститін балалардың физикалық дамуын сипаттағанда, балалық шақта есту қабілетінің жоғалуы немесе зақымдалуы физикалық дамудың табиғи бағытын бәсеңдететіні байқалады. Мұндай балаларда қалыпты дамудағы құрдастарымен салыстырғанда бойдың көрсеткіштері, дене салмағы,

кеуде шеңберінің төмендігі, бұлшықет әлсіздігі, бұлшықет тонусының төмендеуі, вегетативті бұзылулар да тән.

Нашар еститін балалардың физикалық даму деңгейі физикалық дайындық, бұлшықет және ақыл-ой қабілеттерінің көрсеткіштерін негіздейді және үш топтың көрсеткіштерінің өзгеруімен сипатталады:

1) дене бітімінің көрсеткіштері – дене ұзындығы, салмағы, тұрқы, жекелеген бөліктерінің көлемі мен пішіні, - олар адамның биологиялық пішінін (морфологиясын) сипаттайды;

2) денсаулық көрсеткіштері-адам ағзасының физиологиялық жүйелерінің морфологиялық және функционалдық өзгерістерін көрсетеді (ағзаның барлық мүшелері мен жүйелерінің жұмысы);

3) физикалық қасиеттердің даму көрсеткіштері (күш, жылдамдық, төзімділік және т.б.) [2]. Бұл көрсеткіштер адам өмірінде өзгеріп, оның физикалық даму сипатын анықтайды. Дененің физикалық дамуын тиімді басқару денсаулық және физикалық қасиеттер көрсеткіштерінің өзгеру заңдылықтарын ескере отырып жүзеге асырылады.

Нашар еститін балалардың дене тәрбиесін жақсарту мәселелерімен айналысқан зерттеушілер (А.А. Коржова, Н.А. Бернштейн, Г.В. Трофимова) физикалық дамудағы ауытқуларды түзету және дамыту мүмкін екендігімен келіседі. Арнайы таңдалған және әзірленген бағдарламалар негізінде жүйелі және мақсатты физикалық жаттығулар көмегімен нашар еститін балалардың физикалық дамуын түзетуде айтарлықтай нәтижелерге қол жеткізуге болады. Нашар еститін балалар үшін физикалық жаттығу дамудың, физикалық денсаулықты қалыптастыру мен сақтаудың құралы ғана емес, сонымен қатар ми қыртысының дамуына әсері бар болып табылады [3].

Көптеген зерттеулерге сәйкес, (Т.Н. Приленская, 1989; Т.С. Шуплецова, 1990; А.А. Дмитриев, 1991; Н.Т. Лебедева, 1993; Л.Н. Ростомашвили, 1997 және т.б.) баланың қалыпты дамуы әрдайым мотор функциясының нашарлауымен, мотор және психикалық салалардағы қайталама бұзылулармен бірге жүреді. Есту анализаторының ақауы орталық және перифериялық жүйке жүйесінің қатар жүретін бұзылуына әкеледі, нәтижесінде шаршау, қозғалыс ырғағының бұзылуы, тепе-теңдік пен жауап беру қабілетінің бұзылуы пайда болатындығын атап өтеді.

Л.Д. Глазырина мектепке дейінгі балалық шақта физикалық қасиеттердің үздіксіз дамуы жүзеге асырылатындығын көрсете отырып, бұл 10 баланың жалпы физикалық дайындығының көрсеткіштерімен дәлелденетіндігін атап өткен. 5 жастан 7 жасқа дейінгі мектеп жасына дейінгі балаларда күш екі есе артады: ұлдарда ол 25-тен 52 келіге дейін, қыздарда 20,4-тен 43 келіге дейін артады. Жылдамдық көрсеткіштері жақсарады. 10 метрге жүгіру уақыты ұлдарда 2,5-тен 2,0 секундқа дейін, қыздарда 2,6-дан 2,2 секундқа дейін қысқарады. Жалпы төзімділік көрсеткіштері өзгереді. Ұлдар жететін қашықтық шамасы 602,3 метрден 884,3 метрге дейін, ал қыздардікі 454 метрден 715,3 метрге дейін артады. Сонымен бірге, ғалымдар физикалық қасиеттердің максималды өсу қарқыны жылдар бойынша сәйкес келмейді деп мәлімдейді. Жылдамдық көрсеткіштерінің жоғары өсуі 3-тен 5 жасқа дейін, ептілік 3-тен 4 жасқа дейін, күш қабілеті 4-тен 5 жасқа дейін байқалады. 5 жастан 6 жасқа дейін күш көрсеткіштерінің баяулауы анықталды [4].

Нашар еститін балалардың моторлы координациясы дефектология ғылымының өкілдері – мамандардың назарында болып келеді. Нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалардың координациясын үйлестіру мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы балалармен дамыту-педагогикалық жұмысты ұйымдастыруда негізгі орын алады. Есту анализаторларының зақымдалуы нәтижесінде вестибулярлы аппараттың жұмысында ауытқулардың пайда болуы естіп қабылдауы зақымдалған балалардың қимыл-қозғалысты бағдарлау қабілеттерінің дамуында бұзылыстардың пайда болуының себебі болып табылады.

Сонымен қатар, бірқатар авторлар (Ю.В. Демьяненко, 1987; г. Б.Дьяченко, 1993; Е.П. Артамонова, 1996; А.Б. Лагутин, 1997; Л.Т. Майорова, 1998; А.А. Мирошников, 2000 және т.б.) мектепке дейінгі жаста моторлы координацияны қарқынды дамытудың маңызды алғышарттары бар екенін атап өтті. Атап айтқанда, мектепке дейінгі жастағы қозғалыс координациясын мақсатты түрде дамыту кезінде олардың жекелеген жақтарының көрінуі даму қарқыны басқа мотор қабілеттері мен қасиеттерінен 1,5-2 есе жоғары, бұл 6-7 жасқа дейін оның одан әрі табысты дамуы және балалардың мектепте оқуға функционалдық дайындығын қамтамасыз ету үшін мықты мотор-үйлестіру базасын құру үшін мектепке дейінгі жаста координацияны мақсатты түрде қалыптастыру қажеттілігін көрсетеді.

Деньгова Л.Е., Козырева А.В., Савченко Ю.А. нашар еститін балалардың координация қабілеттерін дамыту әдістемесінің тиімділігін зерттеді. Зерттеулерінде эксперименттік әдістеменің

тиімділігін анықтау үшін педагогикалық эксперименттің басында және соңында тестілеу жүргізді, оған келесі тесттерді кіргізді (С.П. Евсеев, 2009):

- жауап беру қабілеті;
- сызғышты ұстап алу тесті;
- тепе - теңдікті сақтау қажеттілігі;
- ромберг тесті;
- тепе-теңдікті сақтау қабілеті - "Бақа" Ромсберг тесті;
- кинестетикалық қабілеттің деңгейін анықтау үшін "фишкалар" тесті қолданылды.

Педагогикалық эксперименттің басында және соңында алынған мәліметтер нашар еститін балалардың координация қабілеттерін дамыту әдістемесінің тиімділігін көрсетеді делінген. Стандартты қайта жаттығу әдісі жаңа, өте күрделі мотор әрекеттерін үйрену кезінде қолданылды. Вариативті жаттығу әдісі екі негізгі нұсқада қолданылды: қатаң реттелетін және қатаң реттелмеген вариация әдісі. Ойын әдісі балалардың моторикасын арттыру, координация қабілеттерін дамыту үшін қолданылды.

В.И. Лях өз еңбегінде эксперименттік зерттеулер жүргізіп, ерте жастан бастап, мектепке дейінгі жастағы координация дағдыларын мақсатты дамыту және жетілдіру балалардың:

- әртүрлі қозғалыс әрекеттерін тезірек әрі ұтымды игеруге;
- жоғары, сапалық деңгейде жаңа және ескі технологияларын тезірек үйренуге;
- өз энергетикалық ресурстарын ұтымды және үнемді жұмсай білуіне;

- дене жаттығуларының жаңа және алуан түрлерін үнемі игеруден қуаныш пен қанағат сезінуіне әкеледі деп қорытындылаған [5].

Е.П. Кузьмичеваның мәліметтері бойынша нашар еститін балалардың жүгіру нәтижелерінен сау құрдастарынан 20 метр және 30 метрге жүгіруде артта қалу бар. Нашар еститін балалар қалыпты дамудағы құрдастарынан күш тұрғысынан артта қалушылық бар, бірақ олардың даму динамикасы дені сау балалардың көрсеткіштерімен сәйкес келетіндігін көрсетті.

Давыдов В.Ю., Коваленко Т.Г., Краснова Г.О. зерттеулерінде балалардың денсаулығына оң әсерін беретін сауықтыру аэробикасын қолданған. «Отырып, тұру – қозғалыс аппаратына әсерін береді, ал денені бос ұстау, босансу - орталық жүйке жүйесіне» әсер етеді деген қорытындыға келген. Сауықтыру аэробикасын мектеп жасына дейінгі балалардың координациялық дағдыларын дамыту мақсатында қолданғанда, ол тиімді болды. Аэробикада берілетін жаттығулар мен бейімдік дене шынықтыру сабағында бұрын игерілген жаттығуларды қосып орындау - қозғалыс әрекеттеріне, амплитудасына, орындалу жылдамдығына, қозғалыс қабілетіне оң әсереткені анықталды.

Добрынина А.А. өз зерттеуінде нашар еститін балаларда жылжымалы статикалық функциялардың бар екендігін анықтаған. Бұл мәселе балалардағы анализаторлар арасындағы байланыстардың дамуына теріс әсер етеді. «Тік тұруды» меңгерудегі қиындықтарға байланысты (жүру, жүгіру) кеңістікте бағдарлауында қиындық байқалатынын көрсетті.

Сонымен қатар, мектеп жасына дейінгі нашар еститін балаларда қалыптың бұзылуы жиі байқалады: иілу, жалпақ кеуде, жауырын, жалпақ аяқтар, сколиотикалық қалып. Физикалық даму көрсеткіштері жас нормасынан төмен. Мұндай балаларда қозғалыс техникасында кемшіліктер бар: жартылай бүгілген аяқтар, қол қозғалысының төмен амплитудасы және жүгіру кезінде дененің сәл еңкеюі. Қозғалыстар икемсіз, әрекеттер дәл емес. Нашар еститін көптеген балаларда вестибулярлық аппараттың дамуында ауытқулар бар, бұл статика мен моторикада бейімделу реакцияларының дамуына, атап айтқанда жаяу және жүгіру кезінде аяқтың кең орналасуы, жалпақ аяқтар мен омыртқаның қисықтығы сияқты ақаулардың пайда болуына әкеледі.

Нашар еститін балаларда қозғалыс қасиеттерінің даму ерекшелігі жылдамдық қасиеттері мен тепе-теңдік деңгейінде байқалады.

А.А. Коржованың айтуынша, үш жасқа дейінгі нашар еститін балалар статикалық тепе-теңдікті сақтауға арналған тапсырмаларды қалыпты дамудағы балалар секілді орындай алмайды. Нашар еститін балабақша тәрбиеленушілерінде тепе-теңдік процесі қалыптаса бастайды, кенеттен өзгерістер болмайды.

Нашар еститін және естімейтін балаларда келесі қозғалыс бұзылыстары байқалады:

- физикалық қасиеттерінің даму деңгейінің төмендеуі: күш, жылдамдық-күш. Жауап беру қабілетінің баяулығы.
- статикалық және динамикалық тепе-теңдік функцияларының бұзылуы.

- қозғалыстардың координациясының бұзылуы, қозғалыстардың жеткіліксіз дамуы.
- кеңістіктегі әлсіз бағдар.
- қозғалыс әрекеттерінің баяу қарқыны. Қозғалыс дағдыларын меңгерудегі баяулық.
- ұсақ моториканың бұзылуы, уақыт пен кеңістіктегі дененің жекелеген бөліктерінің қозғалыстарының үйлесімділігінің бұзылысы; дифференциацияның және қозғалыс ырғағының бұзылысы.

Н.А. Бернштейннің, А.Р. Лурияның, Н.И. Озерецкийдің, И.М. Сеченовтың мәліметтері бойынша, қозғалыс саласының жетіспеушіліктері - баланың жалпы дамуына, зиятының іс-әрекетіне және оның еңбекке қабілеттілігіне, кері әсер етуі мүмкін.

Н.Г. Байкина зерттеуіндегі нашар еститін және естімейтін балалардың физикалық дамуындағы жылдамдық-күш қасиеттерінің көптеген көріністерінің ішінде секіру жаттығулары ең айқын болып табылады. Нашар еститін және еститін ұлдарда секірудің өсуі орташа есеппен 1,9-дан 4,4 см-ге тең. Нашар еститін балалардағы ептілікті зерттеу есту патологиясы бар балаларда үйлестіру және дәл қимылдарды орындау қабілеті еститін балаларға қарағанда әлдеқайда төмен екенін көрсетті. Ептіліктің даму деңгейі 3 метрден 10 метрге жүгіру арқылы зерттелді. Нашар еститін балалар мен қалыпты дамудағы балалар арасында 2,5 секундқа айтарлықтай айырмашылық байқалды [6].

Е.Н. Вавилова, Л.И. Пензулаева, Е.Я. Бондаревскийдің әдістерінің көрсеткіштері - нашар еститін мектеп жасына дейінгі балаларда қалыптасқан қозғалыс қасиеттері туралы мынандай мәліметтер жиналды: нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалардағы мотор қасиеттері әртүрлі дәрежеде қалыптасады-жылдамдық қасиеттері мен нашар еститіндердің тепе-теңдігі еститін балалардан едәуір артта қалады, ал жылдамдық, күш пен үйлестіру еститін балалардың көрсеткіштеріне жақын. Ұлдар мен қыздардың көрсеткіштерінде айырмашылық байқалды, ұлдарда барлық көрсеткіштер қыздарға қарағанда жоғары, статикалық және динамикалық тепе-теңдікті қоспағанда, қыздардың нәтижелері ұлдарға қарағанда жақсы [7].

Алайда, физикалық жағдайдың кейбір ерекшеліктері, соның ішінде нашар еститін балалардың мотор сферасының дамуы, функционалдық жүйелердің бұзылуымен және физикалық қасиеттердің даму деңгейімен бірге жүретініне қарамастан: төзімділік, жылдамдық, бұлшықет күші және икемділік, моторды үйлестіру қабілеттері және т.б. (Р.Д. Бабенкова, 1983; Н.Г. Байкина, 1992; Э.Н. Абилова, 1992), олардың толық сипаттамасы әлі де тиісті ғылыми-әдістемелік негіздеме алған жоқ.

Қорытындылай келе, нашар еститін балалардың физикалық дамуын уақытында дамыту мектеп жасына дейінгі кезеңде маңызды екендігі анықталды. Нашар еститін балалардың жалпы физикалық дамуы қозғалыстардың кеңістіктік, параметрлерін дәл жаңғыртуға, күрделі жағдайларда бағдарлауға және жылдам әрекет етуге; қозғалыс қызметін үйлестіруге (байланысқа) және қайта құруға; бұлшықеттердің еркін босаңсуына жәрдемдеседі, сондай-ақ ырғақ сезімін және тепе-теңдіктің дамуына әсер ететінін, координациясы дұрыс қалыптаспаған жағдайда көптеген кедергілерге тап болатындығына куә боламыз. Сондықтан ерте анықталған бұзылыстың ерекшеліктерін ескере отырып, түзете-дамыту шараларының басталуы баланың физикалық дамуын дамытуда үлкен маңызға ие.

#### *Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Степаненкова Э.Я. *Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Эмма Яковлевна Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.*
2. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. *Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.*
3. Губарева Н.В. *Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей с степенью нарушения слуха. – Омск, 2009. – 235 с.*
4. Глазырина Л.Д. *Физическая культура - дошкольникам. Средний возраст. – М.: Владос, 2001. – 304 с.*
5. Лях В.И., Мейксон Г.Б., Гофман Л.Б. *Концепция физического воспитания детей и подростков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – №1.*
6. Байкина, Н.Г. *Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушениями слуха Запорожье: ЗГУ, 2003. – 120 с.*
7. Коржова А.А. *Физическое воспитание детей с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 2010. – 224 с.*



УДК 373.6

Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, Г.А. Батырхан<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, аға оқытушы, PhD

[Butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:Butabaeva_laura@mail.ru) Абай атындағы ҚазҰПУ

<sup>2</sup>7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,

[Batyrkhanovnad@mail.ru](mailto:Batyrkhanovnad@mail.ru), Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы қ., Қазақстан

## ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРҒА БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЭМПАТИЯСЫНЫҢ ЖАҒДАЙЫН ЗЕРТТЕУ ЖОЛДАРЫ

*Аңдатпа*

.Педагогикалық өзара әрекетте ерекше білім беруді қажет ететін балаларға жолдастарының эмпатиясы инклюзивті білім беру қағидасын жүзеге асырудың басты жағдайы ретінде қарастырылады. Мақалада инклюзивті мектеп жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға жолдастарының эмпатиясының жағдайын зерттеу жолдары, эмпатияны зерттеу тұғырлары, оның деңгейлері қарастырылған.

**Кілттік сөздер:** эмпатия, инклюзивті мектеп, ерекше білім беруді қажет ететін балалар

Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, Г.А. Батырхан<sup>2</sup>

<sup>1</sup>научный руководитель, старший преподаватель, PhD КазНПУ имени Абая

[Butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:Butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup>7M01901 – магистрант

2 курса специальности Дефектология, [Batyrkhanovnad@mail.ru](mailto:Batyrkhanovnad@mail.ru) КазНПУ имени Абая,

г. Алматы, Казахстан

## ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ ЭМПАТИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация*

Эмпатия у учащихся к сверстникам с ООП в педагогическом взаимодействии выступает как основное условие реализации принципа инклюзивного образования. В данной статье рассматриваются пути исследования состояния эмпатии у учащихся начальных классов к детям с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной школы, подходы к изучению эмпатии, ее уровни.

**Ключевые слова:** эмпатия, инклюзивная школа, дети с особыми образовательными потребностями

L.A. Butabayeva.<sup>1</sup>, G.A. Batyrkhan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Senior Lecturer, PhD doctor, [Butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:Butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup>2<sup>nd</sup> course master specialty of 7M01901, [batyrkhanovnad@mail.ru](mailto:batyrkhanovnad@mail.ru)

<sup>1,2</sup>Kazakh National Pedagogical University named after Abay,

Almaty, Kazakhstan

## WAYS TO STUDY THE STATE OF EMPATHY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE SCHOOL

*Abstract*

Empathy of students to their peers with SEN in pedagogical interaction is the main condition for the implementation of the principle of inclusive education. This article discusses ways to study the state of empathy in primary school students for children with special educational needs in an inclusive school, approaches to the study of empathy, its levels

**Keywords:** empathy, inclusive school, children with special educational needs

Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының жағдайын анықтайтын критерийлерді тандау және инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының ерекше білім беруді қажет ететін балаларға эмпатиясының деңгейлерін анықтаудың жолдарын қарастыру.

Қалыптастырушы эксперимент кезеңдерінде инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның қалыптасу динамикасы туралы объективті түсінік алу үшін бастауыш сынып оқушыларына инклюзивті білім берудегі эмпатияның әр компоненті үшін критерийлерді анықтап, деңгейлерін дамыту қажет. Ғылыми дереккөздерді талдау көрсеткендей, авторлардың көпшілігі қамқорлықты басқаларға деген сүйіспеншіліктің тиімді көрінісі ретінде бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының мотивациялық-қажеттілік компонентін бағалаудың басты өлшемі деп санайды. Сүйіспеншілік сезімі, оған қажеттілік, сана мен ерік-жігермен үйлесіп, басқа адамдарға қамқорлық жасауда көрінеді. Н.П. Царева бастауыш мектеп жасында адамдарды жақсы көріп қана қоймай, оларға қамқорлық жасауға болатындығын баса айтады.

Алынған мәліметтер негізінде бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының мотивациялық-қажеттілік компонентінің өлшемдеріне мыналар жатады: басқаларға көмектесуге ұмтылу, әлеуметтік қызығушылық; құрдастарына деген сүйіспеншілік пен қамқорлықтың көрінісі, достыққа, қарым-қатынасқа, сыныптастарымен қарым-қатынасқа деген ұмтылыс; құрдастарына моральдық қатынас. Біздің зерттеуімізде инклюзивті білім берудегі олардың нақты мазмұнын ескере отырып, эмпатияның жалпы қабылданған критерийлерін нақтылау қажет болғандықтан, біздің ойымызша, бұл критерийлер: ерекше білімді қажет ететін құрдастарымен қарым-қатынастың адамгершілік бағдары, оған көмектесуге деген құлшыныс; адамгершілік қажеттіліктер, сүйіспеншілік пен қамқорлықтың көрінісі, достыққа, қарым-қатынасқа деген ұмтылыс, «ерекше» құрдастарымен қарым-қатынас.

Инклюзивті білім беруде бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының мотивациялық-қажеттілік компонентін бағалау көрсеткіштері мыналар: біріншіден, жеке тұлғаның негізгі қажеттіліктері, мүдделері, ұмтылыстары бар деңгей. Екіншіден, жеке адамның қажеттіліктерінің, мүдделерінің, ұмтылыстарының шеңбері. Бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының эмоциялық-сезімталдық компонентін бағалау критерийлерін қарастыра отырып, адамгершілік сезімдердің көріністерін, әсіресе эмоциялық тұрақсыздыққа, импульсивтілікке тән бастауыш сынып оқушыларының белгілеу өте қиын.

Баланың эмоционалды-сезімдік аймағын диагностикалау саласындағы жұмысты талдау зерттеушілердің көзқарастарының белгілі бір ортақтығын анықтады. Сонымен, Л.Ф. Чекинаның ұстанымына сәйкес. мектеп жасына дейінгі балалардың моральдық қарым-қатынасының басты өлшемі – жанашырлық сезімдері. В.М. Холмогорова бұл идеяны мектеп жасына дейінгі баланың басқасына субъективті қатынасы эмпатияға негізделген деп санайды, оны адамгершілік қатынастарды дамытудың басты өлшемі деп санауға болады [1]. Зерттеу мәліметтерін жалпылау Н.П. Андропова, С.Ю. Бакулина, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Т.П. Гаврилова, М.И. Гагарина, В.В. Галанина, Т.Н. Годой, А.Д. Шатова зерттеулері эмпатиясының эмоционалды-сезімдік компонентін бағалау критерийлерін анықтауға мүмкіндік береді: моральдық сезімдерді жеке маңызды деп тану; сезімдер мен эмоцияларды білдіру мәдениеті; жанашырлық сезімі; адамгершілік сезімнің әр түрлі көріністері; басқа адамдардың сезімдерінің мағынасын түсіну [2].

Инклюзивті білім беру аспектісінде кіші мектеп жасындағы оқушылардың эмпатиясының эмоционалды-сезімдік компонентінің белгілі критерийлерін талдағаннан кейін, біз олардың тұжырымдамаларына тиісті түсіндірулер жасадық: кіші мектеп жасындағы оқушыларға инклюзивті білім беру субъектілерінің проблемаларына, шағымдарына, физикалық кемшіліктеріне эмоционалды түрде жауап беру қабілеті, эмпатия, эмоционалды жауап құралдарының дамуы, сезімдер мен сөйлеу мәдениеті эмоциялар, инклюзивті білім берудегі құрдастарымен қарым-қатынаста эмоцияларды басқару мүмкіндігі.

Көптеген авторлар эмпатияның мінез-құлық-ерікті компонентін бағалау үшін келесі критерийлерді қарастырады: адамгершілік дағдылардың, мінез-құлықтың даму деңгейі, іс-әрекеттер мен әрекеттерде көрінетін; әлеуметтік-моральдық белсенділік пен бастамашылық, адамгершілік өзін-өзі тану, адамгершілік мінез-құлықтың тұрақтылығы, «ерекше» құрдастарымен қарым-қатынас тәжірибесі [3].

Моральдық мінез-құлықтың тұрақтылығы, әлеуметтік-адамгершілік белсенділік және өзін-өзі тану сияқты көрсеткіштер бойынша біз инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының мінез-құлық-ерік компонентінің деңгейін анықтаймыз. Критерийдің көрсеткіші оның ауырлық дәрежесі екенін ескеріледі. Инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қарым-қатынасы компоненттерінің жоғарыда көрсетілген критерийлері мен көрсеткіштеріне сәйкес эмпирикалық байқау, сұхбат, сауалнама және сараптамалық бағалау әдісі, проективті және социометриялық әдістерді қамтитын диагностикалық кешен құрылды.

Инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның мотивациялық-қажеттілік компонентінің деңгейін анықтау үшін келесі әдістер қолданылды.

1. «Менің арманым» жобалық психодиагностикалық әдісі (Т.Зинкевич-Евстигнеева, Д.Кудзилов, Е.Г. Суркова) бастауыш сынып оқушыларының арманы туралы субъективті идеяларын анықтауға бағытталған, баланың құндылық бағдарын анықтау үшін суреттер тесті арқылы жүзеге асырылады

2. «Аяқталмаған ұсыныс» әдістемесі бастауыш сынып оқушылары білетін адамгершілік құндылықтарды нақтылауға қызмет етеді. Балаларға «Адам үшін ең қымбат нәрсе ...» деген сөйлемді аяқтау тапсырылды.

3. Зерттеу әдісі баланың жеке құндылықтарын анықтауға бағытталған. «Сіз алтын балықтан не сұрар едіңіз?» Сұрағына жауап береді.

Диагностикалық әдістердің екінші тобы инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның эмоционалды-сезімдік компонентінің деңгейін анықтауға бағытталған.

1. Моральдық қатынастардың эмоционалды компонентін диагностикалау үшін «Сюжетті суреттер» әдістемесі қолданылды (П.П. Калинина ұсынған нәтижелер мен суреттер жиынтығы). Балалардан ұсынылған жағдайларды бағалау сұралды. Диагноз қою барысында баланың эмоционалды реакциясы тіркелді.

2. А.Л. Венгердің сурет салу әдісі: «Адам бейнесі», «Жоқ жануардың суреті». Бұл сынақтар әңгімелесумен қатар жүрді, бұл инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушылары арасында адамгершілік қатынастар орнатуда маңызды болатын эмоционалды-сезімдік сфераны, баланың жеке ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді.

Бастауыш мектеп оқушыларының эмпатияның құндылық-семантикалық компонентінің деңгейін анықтау үшін келесі әдістер қолданылды:

1. «Әңгімелесу» әдісінің бейімделген нұсқасы балалардың моральдық ұғымдарды түсіну деңгейін зерттеуге бағытталған. Бұл әңгіме мүмкіндігі шектеулі адамдар туралы білімді және олармен өзара әрекеттесу тәжірибесін анықтау туралы сұрақтарымызбен толықтырылды (1-қосымша).

2. «Дүкен» ойыны (Соловьев О.В.). Ойын оқушыларды адамгершілік қасиеттерін өзін-өзі бағалауға, жеке басының моральдық қырларын көрсетуге бағыттайды.

3. М.А. Панфилова модификациясындағы «Суреттер» техникасы. Суреттерде балаларға түсінікті және таныс проблемалық жағдайлардан шығудың жолдары ұсынылды.

Әдістемелердің төртінші тобы инклюзивті білім берудегі кіші мектеп оқушысының эмпатияның мінез-құлық-ерік компонентінің деңгейін анықтауға мүмкіндік берді. Моральдық қатынастардың мінез-құлық-ерік компонентін диагностикалау үшін біз бақылау әдісін, сараптамалық бағалау әдісін қолдандық, П.П. Калинина «Бірге жасайық» социометриялық әдіс «Туған күнге кімді шақырар едің?»

Осылайша, бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының эмоционалды-сезімдік компонентінің қазіргі жағдайының келесі сипаттамалары анықталады:

- баланың эмоцияларының және сезімдерінің аффективті көріністерінің тану туралы талаптарды қанағаттандыру дәрежесіне тәуелділігі. Басқаша айтқанда, тұлғааралық қатынастарды тәрбиелеу үшін кіші жастағы оқушының өзіне деген оң көзқарасы маңызды;

- импульсивті эмоционалды реакциялармен көрінетін бастауыш сынып оқушыларының тәжірибесінің стихиялылығы, айқын ауырлығы мен динамикасы;

- мектептегі мазасыздық белгілерінің көрінісі;

- осы жастағы балаға тән әр түрлі моральдық сезімдер және олардың көрінісіндегі тұрақсыздық, соның ішінде мүмкіндігі шектеулі құрдастарына қатысты.

Инклюзивті білім берудегі бастауыш мектеп оқушыларының эмпатиясының құндылық-семантикалық компонентін диагностикалау нәтижелеріне тоқталайық.

«Нені жақсартқыңыз келеді?» сұрағына келесі жауаптар алынады: балалар қоршаған ортаға өзгеріс енгізгісі келді – «әрдайым гүлдер болу үшін» және т.б.; адамгершілік мәселелеріне тоқталды – «бәрі жақсы болатындай», «сыныптастарын жақсы көретіндей» т.б. Мүмкіндігі шектеулі құрдастардың әлеуметтік қызығушылығының көріністері шамалы болды.

Осылайша, осы компонентті диагностикалау барысында біз инклюзивті білім берудегі кіші мектеп жасындағы оқушылардағы эмпатияның құндылық-семантикалық компонентінің қазіргі жағдайының келесі сипаттамаларын анықтай алуға мүмкіндік береді:

- көптеген моральдық ұғымдарды білуде немқұрайлылық пен дәлсіздік;
- моральдық ұғымдарды түсіндіруде эгоцентризм басым, жеке басының әл-ауқатымен байланысты идеялар басым;
- балалардың мүмкіндігі шектеулі құрбы-құрдастарының өмірі, ондай адамдардың проблемалары, оларға көмектесу қажеттілігі туралы нашар хабарлар болуы.

Алғашқы сынып оқушыларының эмпатиясының мінез-құлық-еріктік компонентін зерттеу барысында алынған эмпирикалық бақылаулардың, диагностикалық әдістемелердің негізінде келесі сипаттамаларды табуға мүмкіндік береді:

- инклюзивті білім берудегі жас студенттердің эмпатияның эмоционалды-сезімдік және мотивациялық-қажеттілік компонентінің жағдайына мінез-құлық-ерік компонентінің тәуелділігі;
- алғашқы ерікті күш-жігер мен мінез-құлықтың моральдық формалары басқа адамға қызығушылықтың көріну дәрежесіне байланысты уақытша күй түрінде көрінеді;
- ерекше білімді қажет ететін құрдастарымен қарым-қатынас жасау және қарым-қатынас жасау тәжірибесінің жоқтығы;

- құрдастарымен өзара әрекеттесу және қарым-қатынас жасау дағдыларының қалыптасуының құрдастар ұжымындағы нәтижелі ынтымақтастықтың алдыңғы тәжірибесінен тәуелділігі.

Бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның мінез-құлық-еріктік компонентін зерттеу барысында алынған эмпирикалық бақылаулардың, диагностикалық әдістемелердің негізінде біз келесі сипаттамаларды таба алдық:

- инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның эмоционалды-сезімдік және мотивациялық-қажеттілік компонентінің жағдайына мінез-құлық-ерік компонентінің тәуелділігі;
- алғашқы ерікті күш-жігер мен мінез-құлықтың моральдық формалары басқа адамға қызығушылықтың көріну дәрежесіне байланысты уақытша күй түрінде көрінеді;
- мүмкіндігі шектеулі құрдастарымен өзара әрекеттесу және қарым-қатынас жасау тәжірибесінің жоқтығы;

- құрдастарымен өзара әрекеттесу және қарым-қатынас жасау дағдыларының қалыптасуының құрдастар ұжымындағы нәтижелі ынтымақтастықтың алдыңғы тәжірибесінен тәуелділігі.

Осы әдістемелермен алынған мәліметтер негізінде оқушылардың монохарактеристика құрастырылады, оларды сапалы талдау бастауыш сынып оқушыларының инклюзивтік білім беруде адамгершілік қарым-қатынасының үш деңгейін анықтауға мүмкіндік береді.

**Инклюзивті білім беруде бастауыш сынып оқушыларының эмпатиясының төмен деңгейі:** адамгершілік мотивацияның болмауы, құрдастарына жағымсыз қарым-қатынастың көрінісі, сезімдер мен эмоциялар көрінісінде импульсивтіліктің басым болуы, құрдастарымен өзара қарым-қатынаста агрессивтілік; адамгершілік нормалар мен ережелердің мағынасын ішінара түсіну, өзіне адамгершілік міндеттерді қалыптастыра алмау, проблемалық жағдайлардан адамгершілік тұрғыда шығу жолын таба алмау; адамгершілік мінез-құлықтың әлсіздігі ерікті түрде көріну.

**Инклюзивті білім беруде бастауыш сынып оқушыларының орташа деңгейі** мыналарды көздейді: адамгершілік мотивацияның тұрақсыздығы, достарға оң көзқарас, бұл ретте шеттетілген, кейде басқаларға төзбеушілік қарым-қатынас; адамгершілік сезімдер мен эмоциялардың, вербалды агрессияның таңдаулы көріністері; адамгершілік нормалар мен ережелерді репродуктивті түсіну, өзіне адамгершілік міндеттерді қалыптастыра білу, қарапайым адамгершілік жағдайлардан адамгершілік тұрғыда қолайлы шыға білу; сыртқы ынталандыру мен бақылау арқылы адамгершілік мінез-құлықты реттеу, құрдастарына көмек көрсетуде бастаманың болмауы.

**Инклюзивті білім беруде бастауыш сынып оқушыларының жоғары деңгейі** мыналарды білдіреді: адамгершілік өзара қарым-қатынасқа уәждеудің тұрақтылығы, адамгершілік сезімдер мен эмоциялардың барабарлығы; адамгершілік нормаларды саналы түрде қабылдау, өзіне

адамгершілік міндеттерді қалыптастыра білу, күрделі жанжалды жағдайларда адамгершілік тұрғыдан қолайлы шешім табу қабілеті; адамгершілік қасиеттер мен сезімдер мінез-құлқында тұрақты, пәрменді көрініс көрсету, адамгершілік мінез-құлықты өзін-өзі реттеу; өз бастамасы бойынша құрдастарына көмек көрсету.

Бір деңгейден жоғары деңгейге ауысу инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қатынастарының әр компоненті үшін анықталған өлшемдерге сәйкес индикаторлардың өзгеруімен сипатталды.

Біз инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатия деңгейлерін монохроматикалық сипаттамалардың мысалдарымен сипаттап беруге болады.

**Эмпатияның төмен деңгейі.** Инклюзивті білім берудегі кіші мектеп оқушыларының адамгершілік қатынастарының осы деңгейінің ең типтік мысалы ретінде П.Всеволодтың монохарактеристивтік сипатын келтіруге болады.

Баланың құндылық бағдарларының құрылымында тілектер мен ұмтылыстардың материалдық бағытталуы айқын басым болады. Эмоциялар мен адамгершілік сезімдердің сыртқы көріністерін байқау баланың құрдастарына агрессивті болатындығын көрсетті. Проективті әдістер агрессивтіліктің, қорқыныштың, негативизмнің және қарым-қатынастағы қиындықтардың болуын растайды. Сонымен бірге баланың әлеуметтік қатынастарда қорғауға және қолдауға зәру екендігі анықталды. Бақылау хаттамасындағы келесі жазба баланың моральдық қатынастардың төмен деңгейіне жататындығын растау үшін қызмет етуі мүмкін: «Үнсіз, егер ол ашуланса да, көп сөйлейді және дөрекі түрде күреседі».

П.Всеволодтың эмпатияның құндылық-семантикалық құрамдас бөлігі жеке моральдық ұғымдарды білумен сипатталады. Адамгершілік тақырыптағы әңгімеде бала репродуктивті деңгейде жауап берді, бірақ жауап толық жеткілікті болмайды.

Балада моральдық мінез-құлықтың ерікті реттелуі әлсіз. Сонымен қатар, бала сыртқы бақылау мен мұғалімнің ынталандыруымен де мінез-құлық ережелерін бұзуы мүмкін. Сыныптастарының айтуынша, Сева төбелеседі, бәрін ұрады, қалай дос болуды білмейді, ашуланбайды, бәрін келемедейді, ренжітеді және т.с.с. мінез-құлық жағдаятпен, кездейсоқ факторлардың әсерімен, реттеудің болмауымен анықталады. Бала сыныптағы өзі туралы жағымсыз пікірлердің ең көп санын жинаған. Сыныптастардың ешқайсысы Всеволодты оның туған күніне шақырғысы келмеді. Сева «ерекше» құрдастарына көмектесуге ұмтылмайды.

Эмпатияның орташа деңгейі. Кіші мектеп оқушылары арасындағы эмпатияның орташа деңгейінің негізгі белгілерін анықтай отырып, біз 1-сынып оқушысы Л.Данилдің монохарактеристивтік сипаттамасын қолдануға болады. Диагноз нәтижесінде моральдық және материалдық құндылық бағдарының үйлесімділігі анықталды. Эмоционалды-сезімдік компонент тұрақсыздықпен сипатталады. Құрбылар сыныптастары туралы қарама-қайшылықты пікірлер айтты, Данилдің достары «ол өте мейірімді, өзін жақсы ұстайды», «ешкімді ренжітпейді», «балалармен достасады», басқа балалар байқауы: «Данил кейде төбелеседі, ренжітеді», «бәрін ұрады». Баланың агрессивтілігі проективті әдістермен расталды.

Мәндік-семантикалық компоненттің диагностикасы баланың моральдық ұғымдарды жоғары деңгейде түсінуін, олардың саналығын, жеке қабылдауын және қатты ассимиляциясын анықтады.

Баланың мінез-құлқын эмпирикалық байқау нәтижелері оның мейірімді және құрдастарымен жақсы қарым-қатынаста екендігін көрсетті. Сонымен қатар, құрдастардың жағымсыз пікірлері және Данилді туған күніне тек үш сыныптасының шақырғысы келетіндігі моральдық мінез-құлықты өзін-өзі реттеудің әлсіздігін көрсетеді.

Диагноз нәтижесінде баланың әлеуметтік белсенділігінің төмен деңгейі анықталды, жағымсыз моральдық сезімдер мен сапалардың көріністері мазасыздық пен агрессивтіліктің жоғарылауы аясында тіркелді. Сонымен қатар, көптеген моральдық ұғымдардың мағынасын түсіну, өзін-өзі тануға деген ұмтылыс білім беру және басқа да іс-әрекеттегі сәттілік жағдайларын құру қажетсіз эмоционалды стрессті жеңілдетеді және баланың жеке әлеуетін ашуға көмектеседі деп болжанды.

Эмпатияның жоғары деңгейі. Эмпатияның осы деңгейінің ең типтік мысалы баланың құндылық құрылымында адамгершілік құндылық бағдары басым. Эмпатияның осы деңгейі эмоциялар мен сезімдерді білдірудің жоғары мәдениетін көрсетеді.

Осылайша, инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның компоненттерінің даму ерекшелігі мен деңгейлерін зерттеу бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік қатынастарының қазіргі жағдайына сапалы және сандық баға беруге мүмкіндік берді. Диагностика-

лық нәтижелерге сәйкес инклюзивті білім берудегі бастауыш сынып оқушыларының эмпатияның мотивациялық-қажеттілік және эмоционалды-сезімдік компоненттерін басым қалыптастыруға бағытталған нақты мақсаттар мен міндеттер белгіленеді.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. *Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. – С. 75-93.*
2. *Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего возраста [Текст] : Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : (19.00.07) / АПН Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – Москва : [б. и.], 1977. – 23 с.*
3. Кузьмина В. П. *Эмпатия как условие реализации принципов инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 138-142. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56135.htm>.*

УДК: 373.016:811.111

М.К. Шаймаханова<sup>1</sup>, Р.К. Садыкова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ҚазҰҒызПУ 7М01705 – Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты, [shaimahanova1997@mail.ru](mailto:shaimahanova1997@mail.ru)

<sup>2</sup>Ғылыми жетекші: фил. ғыл. кандидаты, ҚазҰҒызПУ [Roza.sadikova@mail.ru](mailto:Roza.sadikova@mail.ru)

## АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ТРИЗ ТЕХНОЛОГИЯСЫ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

### *Аңдатпа*

Мақалада ТРИЗ технологиясы таныстырылып, шетел тілін оқыту процесінде ТРИЗ арқылы оқушылардың шығармашылық қабілеттерін қалыптастырудың тиімді жолдары туралы қарастырылған. ТРИЗ технологиясын ойлап тапқан Саулович Генрих Альтшуллер туралы ақпараттар берілген. Отандық, шетелдік ғалымдардың ТРИЗ технологиясы туралы пікірлері, көзқарастары көрсетіліп, сілтемелер берілген. ТРИЗ технологиясының педагогика саласында алатын орны туралы және жалпы ТРИЗ технологиясының пайда болған кезінен бастап осы күндерге дейінгі қысқаша тарихы айтылған. Шығармашылық қабілетті дамыту кезінде ТРИЗ технологиясын қолданудың қаншалықты тиімді әрі пайдалы болатыны дәлелденеді. Сабақ барысында қолдануға болатын ТРИЗ технологиясының әдіс-тәсілдері беріліп, тәжірибе жүзінде мысал келтірілген. Сол тиімді жолдар барысында баланы сыныптастарының алдында өзіне сенімді болуға, өз бетінше бір шешім айта алуға тәрбиелеу, шығармашылық қабілеттерін дамыту сияқты мәселелер мақалада сипатталған. Болашақ маман иелеріне сабақ барысында, әсіресе ағылшын тілі сабағында ТРИЗ технологиясын қолдануды және әдіс-тәсілдерді үйрену секілді ұсыныстар ұсынылған.

**Түйін сөздер:** ТРИЗ технологиясы, шығармашылық қабілеттер, ойлау-қабілеті, шетел тілі, педагогика, әдістер.

Шаймаханова М.К.<sup>1</sup>, Садыкова Р.К.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ҚазНацЖенПУ, магистрант 2 курса по специальности «7М01705-Иностранный язык: два иностранных языка» [shaimahanova1997@mail.ru](mailto:shaimahanova1997@mail.ru)

<sup>2</sup>Научный руководитель: кан. фил. наук, ҚазНацЖенПУ [Roza.sadikova@mail.ru](mailto:Roza.sadikova@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРИЗ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

### *Аннотация*

В статье представляется технология ТРИЗ и рассматриваются эффективные пути формирования творческих способностей учеников через ТРИЗ в процессе обучения иностранного языка. Дается

информация о создателе ТРИЗ Саулович Генрих Альтшуллер. Есть ссылки, мнения и отзывы отечественных и иностранных исследователей о ТРИЗ. Говорится о роли ТРИЗ технологии в педагогике и краткая история ТРИЗ с момента появления и до сегодняшнего дня. Доказывает полезность и эффективность ТРИЗ с помощью которого можно развивать формирования творческих способностей учеников. Примеры на практике и методы ТРИЗ технологии которые можно использовать во время уроков. Также в этой статье описано такие проблемы как быть уверенным среди своих одноклассников во время урока и научить ребенка выражать свои мысли самостоятельно. Предложена для будущих специалистов учить методы ТРИЗ технологии и использовать во время уроков, особенно во время уроков английского языка.

**Ключевые слова:** технология ТРИЗ, творческие способности, мыслительная способность, иностранный язык, педагогика, методы.

*M.K. Shaimahanova<sup>1</sup>, R.K. Sadykova<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Kazak National Women's Teacher Training University, 2 course  
«7M01705 – Foreign language: two foreign language», [shaimahanova1997@mail.ru](mailto:shaimahanova1997@mail.ru)*

*<sup>2</sup>PhD, Kazak National Women's Teacher Training University  
[Roza.sadikova@mail.ru](mailto:Roza.sadikova@mail.ru)*

## FORMATION OF PUPILS' CREATIVE ABILITIES BY MEANS OF TRIZ IN THE LESSON OF ENGLISH

### *Abstract*

The article presents the TRIZ technology and considers the effective ways of forming the creative abilities of students through TRIZ in the process of teaching a foreign language. Information about the creator of TRIZ Saulovich Heinrich Altshuller is given. There are links, opinions and reviews of domestic and foreign researchers about TRIZ. The role of TRIZ technology in pedagogy and a brief history of TRIZ from its inception to the present day is discussed. Proves the usefulness and effectiveness of TRIZ, which can be used to develop the formation of students' creative abilities. Practical examples and methods of TRIZ technology that can be used during lessons. Also, this article describes such problems as being confident among your classmates during the lesson and teaching a child to express their thoughts on their own. It is proposed for future specialists to learn the methods of TRIZ technologies and use them during lessons, especially during English lessons.

**Key words:** TRIZ technology, creative abilities, mental ability, foreign language, pedagogy, methods.

Қазіргі заманда адам баласының жан-жақты болуы, барлық қабілетке ие болуы өте маңызды. Кез келген жағдайда ақпаратты тез қабылдап, тез әрекет ету үшін мектеп кезінен бастап балаларымыздың қабілеттерін дамытуымыз керек. Себебі қабілеттері жан-жақты дамыған бала болашақта жақсы маман болып, бәсекелестікке қабілетті болады. Ал технологиялары дамыған ХХІ ғасырда бәсекелестікке қабілетті болу өте маңызды. Орыс ғалымы А.В. Петровскийдің айтуынша қабілеттер білім алуға керек кез келген адамның психологиялық ерекшелігі деген [1, 320-325]. Ал отандық ғалым Т.Тәжібаев мырза да қабілет туралы былай деген: «Қабілет іс-әрекеттің белгілі бір түйінін ойдағыдай, нәтижелі орындауға көрінетін адамның жеке қасиеті» [2, 325-389]. Сол керек қабілеттердің ішінде қазіргі кезде көп көңіл бөлуіміз қажет қабілет – шығармашылық қабілет болып табылады.

Жалпы «шығармашылық» деген сөздің шығуын қарайтын болсақ «іздену», «ойлап табу» деген мағыналарды білдіреді. Орыс ғалымы Брушлинскийдің «Психология субъекта» атты еңбегінде ойлаудың барлық түрлері кең мағынада шығармашылық ойлау ретінде қарастырылады деген [3]. Ал біз осы оймен толықтай келісеміз. Себебі шығармашылық тұрғыда ойлау ол адамның ой-өрісін, сана-сезімін көрсетеді.

Шығармашылық қабілет туралы және оның жетістікке апаратын критериялары туралы көп жағдайда И.П. Волкова, Г.Альтшуллер және т.б. психологтардың еңбектерінде кездеседі. Жоғарыда айтылғандай белгілі психолог Л.Г. Выготский да шығармашылық қабілет туралы өз пікірлерін айтқан. Көрнекті психологтың айтуынша адамның қандай да бір жаңа дүние жасайтын кезіндегі іс-әрекеттерін шығармашылық іс-әрекет деп атаған [4.65]. Бұл туралы Қарасаев, Еркінбаева, Нұғысова,

Сапарғалиев секілді өзіміздің отандық зерттеушілеріміздің де еңбегінде былай делінген: «Оқушылардың өзіндік ойлау деңгейін көтеретін оқу іс-әрекетінің маңызды түрі шығармашылық іс-әрекет» деп жазған [5]. Бұл пікірлермен мен толықтай келісемін. Шынымен шығармашылықпен айналысатын адам жаңа дүние жасау барысында іс-әрекет жасап, креативті түрде ойланып, бір жаңа дүние жасағысы келеді. Сол себепті шығармашылық іс-әрекет деп сол кездегі шабыт барысында болатын үдерісті айтамыз.

Баланы шығармашылыққа баулып, шығармашылық қабілетін арттыру мұғалімге де, ата-анаға да оңай емес. Себебі әр бала жеке бір тұлға және олардың қызығушылықтары әртүрлі болады. «Мұғалімнің кәсіби-педагогикалық іс-әрекеті жүйесінде оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту» атты оқу әдістемелік құралда былай делінген: «Бұл міндетті жүзеге асыруда мұғалімдерді кәсіби даярлау проблемасы ерекше маңыз алады, ал оның негізгі буындарының бірі – оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту және оларды осы кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлау» [6]. Осы пікір арқылы біз мұғалімнің шығармашылық қабілетті дамытумен қатар кәсіби-педагогикалық іс-әрекетке даярлауы қажет екені түсінеміз. Мұғалім шығармашылық қабілетті дамытуды қолға алып қана қоймай, шығармашылық қабілет туралы көп еңбектер оқып, көптеген әдіс-тәсілдер қарастыруы қажет. А.Я. Каменскийдің кім аз білсе, сол аз үйретуі мүмкін деген [7]. Бұл пікірге толықтай келісемін. Себебі мұғалім оқушымен жұмыс істер алдында не үйрететінің және қалай кәсіби түрде іске асыратынын білгенде ғана мұғалімнің жұмысы жемісті болады. Мұғалім шығармашылық қабілет туралы толықтай ақпаратпен қамтылуы қажет.

Қазіргі кезде шығармашылық қабілетті дамыту үшін мұғалімдерге арналған көптеген әдістемелер, технологиялар бар. Көп жағдайда оқушыларға арналып ойын түрінде берілген көптеген әдіс-тәсілдер бар. Сол әдіс-тәсілдердің көбісі Генрих Альтшуллер Сауловичтің ойлап тапқан ТРИЗ деп аталатын технологиясында кездеседі. Сол себепті біз осы жұмысымызда ТРИЗ технологиясын шығармашылық қабілетті дамытуға арналған көмекші құрал ретінде қарастыратын боламыз.

Шығармашылық қабілеттілікті біреулер туа біткен қасиет деп түсінеді. Алайда шығармашылық қабілетті де басқа қабілеттіліктер сияқты дамытуға болады. Біздің ойымызша ТРИЗ технологиясы шығармашылық қабілеттілікті арттыру үшін арналған таптырмас технология дей аламыз. ТРИЗ дегеніміз орыс тілінде «Теория Решения Изобретательных Задач» деп берілсе қазақ тілінде ТТШТ «Тапқыштық Тапсырмаларды Шешу Теориясы» деп беріледі. Алайда аудармасы бола тұра «ТРИЗ» деген сөз термин ретінде қалыптасып, кез-келген тілде «ТРИЗ» деген қалпында қалған. Бұл ТРИЗ технологиясын ашқан ғалым Генрих Саулович Альтшуллер. Негізі ТРИЗ технологиясы 1970 жылдарда пайда болған. Алайда соған қарамастан бұл ТРИЗ технологиясының бір ерекшелігі кез келген уақытта қолдануға ыңғайлы. Бір сөзбен айтқанда уникал деп те айта аламыз. XIX ғасырда пайда болса да қазіргі заманауи, технологиялар заманында да педагогикада кеңінен қолданылады.

ТРИЗ технологиясы туралы шетелдік, орыс және отандық ғалымдардың пікірлері, еңбектері өте көп. Қытайлық Джао Мин, Ши Шьяопинг, Дуан Хайбо атты жас зерттеушілер өз мақалаларында қарапайым адам да осы ТРИЗ технологиясы арқылы жаттығып, шығармашылық қабілетін дамыта алады және осы ТРИЗ технологиясы әлемді тану үшін таптырмайтын құрал бола алады деп айтқан. Джеус А.В.-ның «Молодежные интенсивные школы инновационной эпохи» атты еңбегінде ТРИЗ технологиясы мен педагогика туралы былай делінген: «ТРИЗ-педагогика бұл ғылыми және педагогикалық бағыт секілді біздің елімізде 80-ші жылдардың аяғында пайда болды. Оның негізіне Генрих Саулович Альтшуллердің кеңестік мектебі болып табылатын ТРИЗ технологиясы жатады» [8]. Бұл пікір арқылы біз ТРИЗ бен педагогиканың байланысы өте тығыз екенін аңғарамыз және олардың бағыты ғылыми әрі педагогикалық болып табылатыны айтып өткенін де байқаймыз. Демек бұл арқылы біз тағы да ТРИЗ-педагогика терминіне 40 жыл болса да, әлі күнге дейін пайдалы екенін білеміз.

Шетел тілін үйрену кезінде ТРИЗ технологиясының көптеген әдіс-тәсілдері сабақ барысына келеді. Мысал келтіретін болсақ, ағылшын сабағында оқушыларымызға мысықтың суретін береміз және оған байланысты сүттің, иттің және тышқанның суретін де көрсетеміз. Содан кейін балалар үш берілген сурет пен мысықтың байланысын айтуы қажет. «*Cat drink a milk*», яғни «*Мысық сүт ішеді*» деп айтқаннан кейін мұғалім балаларға «*What color is milk?*», «*Milk is helpful or harmful?*» деп сүт туралы сұрақ қою арқылы оқушыларға өздігінше қосымша ақпараттар алуға көмектесеміз. Бұл жерде оқушы ақпарат алып қана қоймайды, сонымен қатар ТРИЗ технологиясының әдістері арқылы



оқушының ой-өрісі дамиды, қоршаған органы таниды, тіл үйренеді, сөздік қоры көбейеді және т.б. Демек шетел тілін үйрену барысында ТРИЗ технологиясын пайдалануға болатынын байқай аламыз.

ТРИЗ әдіснамасында оқушылардың ойлау қабілетін арттыруға арналған көптеген арнайы әдіс түрлері бар. Ол әдістерді сабақ барысында қолданып, балалардың шығармашылық ойлау қабілетін және ағылшын тіліндегі сөздік қорын дамытуға болады. Сонымен қатар оқушылар осы әдістер арқылы сабақты тез меңгеріп, тілге деген қызығушылықтары арта түседі. Сол себепті шет тілін үйрену барысында сабақта қолданылатын ТРИЗ технологиясының бірнеше әдістеріне тоқталып өтсек. Солардың ішінде шетел тілінде сөйлеу қызметін оқыту кезіндегі тәсілдерді қарастырайық. ТРИЗ әдістерінде айтылу және интонациялық қабілеттерін қалыптастырудың негізгі тәсілдеріне фонетикалық жаттығулар, рөлдік ойындар, дыбысқа бағытталған интонациялық ойындар және т.б. жатады. Мысалы мынандай технологиялар “Ертегі құрастыру”, РАФТ (рөл, аудитория, форма, тақырып), “Театрализация”, “Суретті тірілту”, “Судың айналасы”. Бұл тәсілдер шет тілінде айту қабілеттерін қалыптастыру үдерісі кезінде шығармашылық және коммуникативтік өң береді [9].

Жоғарыда айтылған әдістер көп жағдайда фонетикалық құрылымды үйрету кезінде қолданылады. Ал лексика - грамматикалық құрылымды үйретуге, шығармашылық қабілеттерін шыңдауға бағытталған ТРИЗ технологиясының әдістері де бар. Мысалы: “Бином фантазия”, “Синквейн”, “Экспертиза”, “Жұмбақ”, “Эйлердің шеңбері”, “Қорытынды сұрақтардың әдісі” және т.б.

*«Бином фантазия» әдісі.* Бұл әдіс ешкім білмейтін, табиғатта ешқашан болмаған жаңа дүниені жасауға негізделген. Дәл осы әдістің мақсаты сөз құрастыру барысында қолдану. Объектерді қағаздан, картоннан, пластикадан (мысалы, геометриялық фигуралардан жануар құрастыру) жасайды. Мысалы, сабақтың тақырыбы жануарлар туралы болса, оқушыларға тапсырма ретінде табиғатта жоқ жануарды ойлап табуды береді. Оқушы сол тапсырманы орындап, жануарға өзі ойлап тапқан дене мүшелерінің әрқайсысы не үшін керек екенін айтып беруі қажет. Немесе бір объектіден екінші объект жасату арқылы оқушыларға ағылшын әріптерінен жеміс-жидек немесе жануар құрастыруға тапсырма беруге болады. Осы әдіс арқылы оқушылар шет тілінде өз ойларын жеткізуді үйренеді. Өздері ойлап тапқан жаңа дүниені ойлап тауып, шығармашылық қабілеттерін де дамытады.

*«Синквейн» әдісі.* «Синквейн» сөзі француз тілінде «бес» дегенді білдіреді. Бұл бес жолдан тұратын тақпақтар. ТРИЗ технологиясының бұл әдісін кез-келген тақырыпқа және шетел тілін оқытудың кез-келген кезеңінде қолдануға өте ыңғайлы болып есептеледі.

Оның жасалу ережесі мынандай:

1. Бірінші жол: Тақырыптың аты (әдетте зат есім).
2. Екінші жол: Тақырыпты екі сөзбен сипаттау (сын есім).
3. Үшінші жол: Тақырыптың айналасында іс-қимылдарды үш етістікпен сипаттау.
4. Төртінші жол: Тақырыпқа байланысты төрт сөзден тұратын фраза немесе сөйлем.
5. Бесінші жол: Тақырыптың мағынасын білдіретін бір сөзден тұратын синоним.

Мысалыға ағылшын сабағында жыл мезгілдері туралы тақырып болса, оқушыда мынандай жауап болуы мүмкін:

*Summer*

*Warm Sunny*

*Swimming playing walking*

*I like summer holidays*

*Season*

Бұл әдісті қолдану арқылы біз оқушыларды тақырыпты толықтай түсінуіне көмектесеміз және олардың лексикалық қорын да осы әдіс арқылы ұлғайтуға болады деп есептеймін. «Синквейн» әдісін мектепте оқитын бастауыш сынып оқушыларына сабақ барысында қолдануға болады.

Жоғарыда айтылған ТРИЗ технологиясының әдістері жоғарғы оқу орындарының оқушыларына өте оңай болады және сабақ барысында кейбіреулерін қолдана алмаймыз. Жалпы ТРИЗ технологиясы жоғары оқу орындарының 1 курс студенттеріне қолайлы, сабақ барысында қолдануға тиімді әрі пайдалы. Мысалы сергіту сәті ретінде студенттерді ойын ойнатуға болады. Ереже бойынша «зат есім мен сын есім» арқылы логикалық тізбек құрастыру керек. Бірінші жұп сөзді мұғалім бастайды, соңғы сөзді тыңдап студент ары қарай тез ойлау арқылы жалғастыру қажет. Мысалы: Red carpet – Carpet long – long girl – girl beautiful – beautiful sky – sky blue – blue shirt - .....

Дәл осындай ойындар арқылы біз жас мамандарға сөздік қорын көбейтуге, тез ойлануға үйретеміз.

ТРИЗ технологиясы шетел тілін үйрететін мұғалімдер үшін таптырмайтын құрал. Бұл құрал мұғалімдердің жұмысын жеңілдетіп, оқушыларға да беретін жемісі өте көп. Шетел тілін үйрену кезіндегі бастапқы уақыттарында ТРИЗ технологиясын қолданған мұғалім оқушылардың базалық білімін мықтылап бекітіп береді деп есептейміз. Базалық білімі жақсы болған студент болашақта өтетін бағадрамаларды тез меңгеруге дайын болады. Ал ол да бір кәсіби мұғалімнің жеткен жетістігі деп білеміз.

Жалпы осы ТРИЗ технологиясы туралы ақпараттар қазақ тілінде өте аз берілген, әсіресе шетел тілін үйрену барысында ТРИЗ технологиясын қолдануға болатынын және оның тиімділігі жайлы ақпараттарды табу мүмкін емес деуге болады. Біздің де дәл осы тақырыпта алуымыздың бірден-бір себебі осы. Технологиялардың дамыған заманында ақпаратқа өңол жеткізу қиын емес әрине, қазақ тілінде ТРИЗ технологиясы туралы берілген ақпараттар да бар. Алайда шетел тілін үйрену барысында ТРИЗ технологиясын қалай тиімді қолдануға болатынын, ол технологияны қолданған кездегі оның беретін нәтижелері жайлы, жаңа бір шетел тілін үйреніп жатқан оқушыларға қабылдауды, меңгеруді тез болуына көмектесетіні туралы ақпараттар жоқтың қасы десек те болады. Ал қазақ тілінде бұл технология туралы ақпараттар берілуі керек деп есептейміз және ең бірінші оны жас мамандар үйренуі керек. Себебі ТРИЗ технологиясының қыр-сырын білген маман иесі болашақта өсіп келе жатқан жас ұрпақтарды бәсекеге қабілетті етіп, шығармашылық қабілеттерін дамытуға көмектеседі деп есептейміз.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Петровский А.В. Педагогикалық және жас ерекшелігі психологиясы. Бас.ред. – Алматы: мектеп, 1987. – 274-276 бб.
2. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаева Р.М. Педагогика. – Алматы, 2004. – 325-329 бб.
3. Брушинский А.В. Психология субъекта. – СПб.:Алетейя, 2003.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчества в детском возрасте / Психологический очерк. М., 1967. – С. 60-69
5. Қарасаев М.Ә., Еркінбаева Л.Қ., Нұрғысова А., Сапағалиева Ч.К. Мұғалімнің кәсіби-педагогикалық іс-әрекеті жүйесінде оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту. – Оқу әдістемелік құрал. – І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті. – Талдықорған, 2013.
6. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т.1. – М., 1939. – 317 с.
7. Джеус А.В. (2006) Молодежные интенсивные школы инновационной эпохи. Современное научное творчество и изобретательство учащихся / А.В. Джеус, И.В. Романец, Т.В. Погребная, А.В. Козлов, О.В. Сидоркина [Текст]. – Красноярск: ИПЦ КГТУ. – С. 300.
8. Анастасия Викторовна Лизогуб (2015) - ТРИЗ и РКМ технологии на уроках английского языка.

УДК 376.3

Баймуратова А.Т.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования,  
Казахстан, г. Алматы

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

*Аннотация*

Используя зарубежный опыт, автор описывает изменения в организации дошкольной подготовки в условиях инклюзии. Это дает ему возможность провести параллель между преемственностью дошкольного и начального образования и развитием инклюзивного образования. Сообщается о преодолении противоречия между требованиями дошкольного учреждения и начальной школы посредством создания образовательных условий, аналогичных при включении детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс.

**Ключевые слова:** преемственность дошкольного и начального образования, дошкольная подготовка, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование

*А.Т. Баймуратова<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығы,  
Алматы қ., Қазақстан

## ИНКЛЮЗИЯ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖӘНЕ БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕГІ САБАҚТАСТЫҚТЫ ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕСІ (ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ)

*Аңдатпа*

Шетелдік тәжірибені қолдана отырып, автор инклюзия жағдайындағы мектепке дейінгі дайындықты ұйымдастырудағы өзгерістерді сипаттайды. Бұл оған мектепке дейінгі және бастауыш білім берудің сабақтастығы мен инклюзивті білім берудің арасындағы параллельді жүргізуге мүмкіндік береді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру үдерісіне қосуға ұқсас білім беру жағдайларын жасау арқылы мектепке дейінгі мекеме мен бастауыш мектеп талаптарының арасындағы қайшылықты жою жайында баяндалады.

**Түйінді сөздер:** мектепке дейінгі және бастауыш білім берудің үздіксіздігі, мектепке дейінгі тәрбие, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, инклюзивті білім беру

*А.Т. Baimuratova<sup>1</sup>*

*National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education,  
Almaty Kazakhstan*

## FOREIGN EXPERIENCE IN ENSURING CONTINUITY OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT (THEORETICAL REVIEW)

*Abstract*

Using foreign experience, the author describes the changes in the organization of preschool training in conditions of inclusion. This enables her to draw a parallel between the continuity of preschool and elementary education and the development of inclusive education. It is reported about overcoming the contradiction between the requirements of a preschool institution and an elementary school through the

creation of educational conditions similar to the inclusion of children with special educational needs in the general educational process.

**Keywords:** continuity of preschool and primary education, preschool education, children with special educational needs,

Реализация инклюзивного образования предусматривает создание адекватных условий обучения детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) на всех этапах непрерывного образования. Под непрерывным образованием понимается целостный процесс, состоящий из следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, создающих благоприятные условия для получения образования [1,2]. Применительно к дошкольному образованию у ребенка формируются личностные качества, закладываются основы знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Начальное образование, принимая эстафету у дошкольного образования, берет на себя функцию дальнейшего развития накопленного ребенком опыта с целью последующего освоения основ науки и развития личностного потенциала. Ступень, которая связывает дошкольное и начальное образование, отражает преемственность между ними.

Анализ научно-педагогической литературы, посвященной зарубежному опыту в области образования, показал, что создание промежуточного звена между дошкольным и начальным образованием претерпело множество изменений от форм организации до структуры содержания предшкольной подготовки [3,4,5].

Начиная с 70-х годов XX века, в международной системе образования наметилась тенденция к выделению отдельной ступени между дошкольным и начальным образованием с последующим законодательным закреплением ее к школьному образованию. Этому способствовали многолетние исследования по проблеме школьной зрелости. В научно-педагогической литературе существуют различные определения понятия «школьная зрелость» (А.Анастази, Л.И. Божович, Б.Вильгоцка-Оконь, В.Оконь, Я.Парафинюк-Соинька, С.Шумани др.). В обобщенном виде это понятие отражает достижение гармонии между возрастными возможностями будущего первоклассника и требованиями школы.

По мнению зарубежных специалистов, школьная зрелость определяется не возрастом ребенка, а приобретенным опытом, который обеспечивает ему успех в обучении. Как отмечал польский педагог В. Оконь, уровень психофизического развития ребенка является важнейшим условием достижения им школьной зрелости, а его школьная успешность – одним из показателей этой зрелости [3]. Приобретение опыта во многом зависит от содержания дошкольного образования, которое способствовало бы интегративному и разностороннему развитию ребенка.

Изучая проблему школьной зрелости, специалисты пришли к пониманию того, что эта проблема тесно связана с готовностью детей к школе. Возможно, именно поэтому в международной практике нет четких границ между понятиями «школьная зрелость» и «готовность к обучению в школе». Здесь важное значение имеет единение биологического фактора с социальным. Готовность к школе рассматривается не только с точки зрения наличия у ребенка знаний, умений и навыков, но и с учетом уровня развития психических функций, определяющих в дальнейшем успешность обучения в школе. Все больше аргументов приводится в пользу предшкольной подготовки и ее влияния на последующее обучение в школе. По мнению специалистов, главной задачей подготовки к школе является пробуждение у ребенка интереса к обучению. При этом российские педагоги подчеркивают уникальность периода подготовки к школе как естественного этапа развития ребенка [6,7].

Существует основание полагать, что уникальность этапа подготовки детей к школе стала одной из причин, подтолкнувших международную систему образования к переводу на принципы инклюзивного образования. Решение проблем, связанных с предшкольной подготовкой, так или иначе перекликается с путями решения проблем включения детей с ООП в общеобразовательный процесс [8]. Проявляя приверженность принципам инклюзивного образования, страны мира все больше сближаются друг с другом в вопросах обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием. Растет понимание того, что успех интеграции детей с ООП, начатой в раннем и дошкольном возрасте, зависит от условий обучения в начальной школе и, наоборот, интеграция в школьное пространство открывается перед ребенком с ООП благодаря достижениям, которые он получил в дошкольном учреждении. Соответствие условий обучения в дошкольном

учреждении и начальной школе способствует развитию учебных достижений детей с ООП в общеобразовательном процессе.

Во многих странах предусмотрено обязательное посещение дошкольного учреждения в течение года перед школой [3,4,5,9,10]. В Израиле, Польше, Франции, Австралии, Южной Корее дети, достигшие пяти лет, должны посещать дошкольное учреждение и освоить программу предшкольной подготовки. В США, Италии, Испании, Японии данное требование не является обязательным. Предшкольную подготовку проходят все дети пяти лет независимо от того, являются ли они жителями страны, детьми с ООП, детьми эмигрантов, беженцев и т.д. Все дети шестилетнего возраста обязаны ходить в школу.

Специалисты понимают, что решение проблемы предшкольной подготовки во многом зависит от того, насколько совпадают требования дошкольного учреждения и начальной школы. Они утверждают, что чем сильнее различаются требования двух организаций образования, тем сложнее трудности, которые возникают у детей при поступлении в школу.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что для преодоления противоречия между требованиями дошкольного учреждения и начальной школы в во многих странах произведены глубокие изменения:

- в организации подготовки детей к школе;
- в содержании дошкольного и начального образования;
- в структуре учебных программ для начальных классов;
- в организации учебно-воспитательного процесса, в т.ч. при включении детей с ООП.

*Изменения в организации подготовки к школе.*

По мнению зарубежных специалистов, приспособиться к школьному режиму и поднять уровень развития будущих первоклассников наиболее эффективно могут помочь подготовительные группы в дошкольных учреждениях и классы предшкольной подготовки (нулевые классы) в начальных классах.

Во Франции материнская школа (e, colematernelle), по роду своей деятельности напоминающая детский сад, вошла в единый блок с начальной школой (e, colee, lementaire), образовав первичную ступень французской системы образования (e, coleprimaire). Территориальное прикрепление материнской школы к начальной школе обеспечивает тесную взаимосвязь дошкольного и начального обучения.

В Польше нулевые классы («зерувки») функционируют в детских садах и начальных школах. Они бывают платными и бесплатными. В государственных школах предусмотрено бесплатное обучение (за исключением питания), в детских садах – частичное финансирование со стороны родителей (питание плюс часть расходов на содержание. Дети шестилетнего возраста, не посещавшие детские сады, в обязательном порядке посещают нулевые классы.

В Германии подготовительные группы и классы создаются в первую очередь для решения проблемы второгодничества в начальных классах (primastufe) [3,4,5,9,10]. Большинство детей получают соответствующую подготовку в детском саду, но, как заметили немецкие специалисты, при поступлении в школу у них различаются концентрация внимания, объем нагрузки, разные предпосылки к обучению, степень конфликтности и др. Немецкий ученый К.Барт: «Давно изжил из себя принцип обучения, согласно которому все учащиеся должны достичь цели в одно и то же время и одними и теми же методами» [11]. В первый класс дети зачисляются по состоянию здоровья, сдают тест на школьную зрелость в объеме базовых компетенций. У некоторых специалистов вызывает разногласия поступление в первый класс по результатам вступительного экзамена. По этому поводу немецкий психолог Г.Витцлак, разработавший диагностику уровня развития поступающих в начальную школу, писал: «Точность оценок степени готовности к школе, а также прогноз успеваемости некоторых сплошь и рядом бывает выше результатов тестирования» [12]. Немецкие специалисты признаются, что высокий процент детей, начало обучения которых отодвигается из-за отсрочки, свидетельствует о неготовности начальной школы быть единой школой для всех, в то время как все дети должны приниматься в первый класс без определения их уровня развития и способностей. Как отмечал К.Барт, способность ребенка к обучению в школе должна рассматриваться как результат самого обучения, а начальной школе следует уделять равное внимание всем детям независимо от уровня развития [11].

В скандинавских странах предоставляются равные возможности, что подразумевает равенство результатов. Равенство результатов для Скандинавии означает, что все дети независимо от начальных способностей и социальных условий должны получить к концу девятого класса одинаково высокий образовательный уровень, который постепенно достигается на фоне ответственности за каждого ребенка и при создании специальных условий обучения. В Финляндии оставлять ребенка на второй год считается непедagogическим методом. В Швеции законодательно запрещена дифференциация детей по показателю учебных достижений и допускается только в старших классах школы [3].

В США детские сады и дошкольные классы (Pre-schools) не являются обязательным компонентом, поэтому они не обязательны для посещения. Реализация государственной программы «Главный старт» (HeadStart), направленной на получение качественного образования независимо от расовой принадлежности и социального статуса, дает детям возможность успешно подготовиться к школе. Обучение по дошкольной программе осуществляют детские сады, школы нянь (Nurseryschools), развивающие школы, дошкольные классы, подготовительные классы (Kindergarden, K-12), детские центры и др., которые в большинстве своем являются структурными подразделениями разных организаций (например, колледжей, диаспорных и религиозных общин, родительских объединений и т.д.). По окончании дошкольного образования детям выдаются сертификаты, в которых содержатся сведения о посещаемости, поведении, общих достижениях и успехах ребенка [3,4,5].

*Изменения в содержании дошкольного и начального образования.*

Преимущество содержания дошкольного и начального образования проявляется в том, что знания, умения и навыки, предусмотренные в дошкольном образовании, соотносятся с учебными планами начальной школы. В странах Европы подготовительные группы и классы, имея юридический статус, решают две задачи: 1) ориентировать детей на обучение в школе, оказывать помощь в усвоении определенных умений и навыков с использованием игровых методов обучения; 2) прививать детям навыки социального поведения, развивать речевые и учебные умения и навыки. Решение этих задач направлено на применение вчерашними дошкольниками знаний, умений и навыков в начальных классах, безболезненное продолжение учебно-воспитательной деятельности в школе.

В основе содержания начального образования стран Европы лежат положения, изложенные в разной формулировке. Например, в Польше это: образование и воспитание должны составлять единое целое; обеспечение пропорции между передачей информации, развитием умений и воспитанием детей; учет потребностей детей; интеграция отдельных областей научных знаний; обучение иностранному языку и умению пользоваться компьютером. В Германии это: приобретение опыта разнообразной деятельности (учебной, познавательной, практической) как основы для развития личных качеств и способностей детей; формирование общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности как важного приоритета начального образования; учет особенностей психологической и социальной готовности детей к обучению, а также индивидуальных особенностей развития.

В Германии содержание обучения в подготовительных группах строится на базовых компетенциях, которые представляют собой перечень знаний, умений и навыков ребенка, необходимых для поступления в школу. По мнению чешских специалистов, степень сформированности базовых компетенций отражает готовность ребенка к школе. Учитывая, что комплекс базовых компетенций является идеальным вариантом, не все дети могут добиться высоких результатов. Но он дает педагогам представление о том, к чему нужно стремиться в процессе обучения детей [3].

В США, где отсутствует система дошкольного образования, Закон «Ни одного забытого ребенка» ([NoChildLeftBehind](#)) (2001 г.) предписывает повышенное финансирование литературных программ, нацеленных на обучение детей раннего возраста навыкам чтения, чтобы легче обучаться в школе. Через такие программы федеральное финансирование помогает местным школам составлять инструкции к обучению чтению детей в детских садах и вплоть до третьего класса начальной школы.

*Изменения в структуре учебных программ для начальных классов.*

Длительное время содержание программ дошкольной подготовки и первого класса начальной школы не отличалось друг от друга по обучению чтению и письму. Это привело к снижению качества чтения у первоклассников, которых вынуждены повторно обучать чтению в сочетании с письмом. С введением образовательного стандарта (в разных странах государственный стандарт

имеет разное название, например, в Польше – программная основа) в процессепредшкольной подготовки у детей формируется готовность к чтению и письму, в первом классе дети обучаются чтению и письму.

Ранее обучение в 1-2-х классах начальной школы имело предметный характер. Теперь вместо предметного обучения введены интегрированные учебные дисциплины, которые по мнению зарубежных специалистов, целостно воздействуют на все стороны развития ребенка. Предметное обучение постепенно вводится в 3-4-х классах начальной школы: сначала вводятся отдельные учебные предметы, обучение по которым осуществляется наряду с интегрированными знаниями.

Исследования зарубежных специалистов доказали необходимость введения интегрированного обучения до третьего класса. Содержание образования преподносится комплексно, в виде крупных тем, объединяющих различные области знаний; в виде самостоятельных блоков выделяются «Художественное образование», ориентированное на развитие речи детей, формирование умения слушать сказки, рассказы, воспринимать радио и телевидение, произведения искусства и культуры, «Математика», включающая изучение элементарных пространственных отношений, счет, обучение записи чисел, решение простых задач; завершающей частью учебной программы является перечень предполагаемых учебных достижений учащихся.

*Изменения в организации учебно-воспитательного процесса, в т.ч. при включении детей с ООП.*

Зарубежные специалисты отмечают, что важным условием развития преемственности является идентичность организации деятельности дошкольного учреждения и начальной школы [3]. Речь идет об одинаковых условиях работы в дошкольном учреждении и начальной школе. Так, во Франции учебный год в материнской школе (дошкольном учреждении) продолжается 36 недель в пять периодов, разделенных кратковременными каникулами. Учебная неделя составляет 24 часа. Обучение продолжается не более 6 часов в день, за исключением времени, отведенное на дополнительное образование. Школьная неделя включает четыре рабочих дня, один рабочий день – родительский день. В Польше в нулевом классе обучаются 18-25 детей шести лет, которые участвуют в годичном курсе подготовки к обучению в школе. Обычно это дети из неполноценных или приемных семей. Недельная нагрузка нулевых классов составляет 25 часов при дневной нагрузке в 5 часов. В нулевых классах нет традиционной оценки и домашних заданий.

В работе с детьми с ООП организуется специальное педагогическое сопровождение (*accompagnement pedagogique*), которое осуществляет команда учителей и их ассистентов. Деятельность по сопровождению ведется по дополнительным обучающим программам, являющимся частью общешкольной программы и соответствующим ее целям. Учитель подготовительной группы и нулевых классов взаимодействует со специалистами (логопед, психолог, педагог) для получения квалифицированной помощи. Он также проводит дополнительные занятия в зависимости от потребностей детей, пожеланий родителей и возможностей школы [3].

За год до поступления в школу ребенок проходит обследование в психолого-педагогической консультации, во время которого определяются зоны актуального и ближайшего развития ребенка согласно концепции Л.С. Выготского. Определение этих зон, по мнению В. Оконя, помогает установить характер коррекционной помощи ребенка. На основе результатов обследования составляются программы индивидуальной работы с детьми.

Коррекционные занятия для детей с ООП направлены на выравнивание образовательных возможностей и преодоление отклонений в развитии. Занятия проводят специалисты, которые предварительно разрабатывают индивидуальные планы по результатам диагностических обследований на момент поступления ребенка в подготовительную группу или класс. Коррекционные занятия проводятся на основе комплексного подхода с непосредственным участием родителей, которые контролируют весь процесс подготовки детей к обучению в школе.

В Германии дошкольники с ООП проходят диагностическую процедуру перед поступлением в школу. Прием в первый класс осуществляется в два этапа в интервалом в полгода на подготовку к школе. Количество детей в классе сокращается до 15-20 на 3-5 детей с ООП. При необходимости срок пребывания ребенка с ООП в первом и втором классе может быть продлен, но это не считается второгодничеством. Увеличение срока может быть до 4-х лет пребывания.

В России при поступлении ребенка с ООП в детский сад родители предоставляют выписку из протокола психолого-медико-педагогической консультации, где указана программа, по которой

рекомендуется обучение. На основании этой выписки психолого-педагогический консилиум детского сада определяет дальнейший маршрут ребенка, контроль за освоением программы, обсуждает предложения специалистов по работе с ребенком. Если у ребенка нет инвалидности, составляется адаптированная программа силами специалистов детского сада.

В Польше особое внимание уделяется детям с ООП (в частности, детям с ранним детским аутизмом, нарушениями моторики и с отклонениями в умственном развитии, с трудностями в освоении программы дошкольной подготовки). Для детей с ООП разрабатываются индивидуальные учебные программы на основе результатов диагностирования готовности к школе, которое проводится за год до поступления в первый класс. Индивидуальные учебные программы составляются в соответствии с общими требованиями государственного образовательного стандарта на основе индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показал, что реформы образования по обеспечению преемственности привели к значительным системным изменениям, направленным на преодоление барьеров между дошкольным и начальным образованием. Изменения связаны с тем, что снизился возраст поступления детей в школу с 7 до 6 лет; введено обязательное дошкольное образование для детей 5 лет; сблизилось пропедевтическое и систематическое обучение; введено интегративное образование в начальных классах; закрепились обучение в начальных классах и руководство ими за одним учителем, имеющим высшее педагогическое образование; снизилось количество учащихся начальных классов до 20-25 чел.

Несмотря на меры по укреплению преемственных связей остаются нерешенными следующие проблемы: отсутствие тесной связи между детскими садами и начальными школами; отсутствие единства мнений специалистов по определению основных целей в деятельности трех ступеней системы образования: детский сад, дошкольные группы, начальная школа; недостаточный охват детей дошкольным обучением; селективный отбор детей вместо стимулирующего развития; отсутствие единой научно обоснованной учебной программы по содержанию дошкольного обучения.

Для обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием необходимы два условия:

1) сотрудничество детского сада и начальной школы по включению детей в общеобразовательный процесс независимо от состояния здоровья, уровня развития, этнической и религиозной принадлежности, социального положения;

2) комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса (детей, родителей, учителей, педагогов, специалистов, волонтеров).

Создание этих условий перекликается с включением детей с ООП в общеобразовательный процесс, что подводит к мысли о существующей параллели между преемственностью дошкольного и начального образования и развитием инклюзивного образования.

#### Список использованной литературы:

1. Кулешов И.В. Современная концепция непрерывного образования. – М., 2012.
2. Чурекова Т.М. Теоретико-методологические основы непрерывного образования личности в инновационных образовательных учреждениях: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2002. – 397 с.
3. Опыт интеграции дошкольного и начального образования за рубежом: Сб. науч. трудов /А.К. Савина О.И. Долгая, С.А. Дудко и др. – М., 2013. – 328 с.
4. Сорокова М.Т. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. – М.: МГПУ, 1998.
5. Сорокова М.Т. США, Германия: общие подходы к воспитанию и образованию // Дошкольное воспитание. – 2000. – №1.
6. Должикова Р.А., Федосимов Г.М. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. – М., 2008. – 128 с.
7. Анишуква Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой // Начальная школа. – 2004. – №10.
8. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – №1. – С.31-41.
9. Писарева Л.И. ФРГ: «школьная зрелость» или готовность к обучению в начальной школе // Народное образование. – 2009. – №8.
10. Пронина М. Интеркультурный детский сад // Обруч. – 2004. – №1.
11. Барт К. Трудности в обучении. Раннее предупреждение. – М.: Академия, 2006.
12. Досмаева Г.Н., А.Г. Лидерс. Об одном способе адаптации теста способностей к обучению в школе // <http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851162.htm>



МРНТИ14.01.45

*Н.Б. Жиенбаева, Г.К. Онгарбаева*

<sup>1</sup> ғылыми жетекшісі, д.п.с.и проф [zh\\_nadejda@mail.ru](mailto:zh_nadejda@mail.ru)

<sup>2</sup>7M01901-Дефектология мамандығының 2 куарс

магистранты, [gulsim.ongarbaeva01@gmail.com](mailto:gulsim.ongarbaeva01@gmail.com)

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан*

## **ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ЖОБАЛЫҚ ІС-ШАРАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ**

*Аңдатпа*

Есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту балалардың тілін жан-жақты дамытуды көздейді. Сөйлеу – бұл оқу пәні, сондықтан "сөйлеуді дамыту" термині қолданылады. Өздеріңіз білетіндей, сөйлеу ішкі және сыртқы болып бөлінеді. Ішкі сөйлеу - адамның өзіне бағытталған ақыл-ой сөзі. Сыртқы сөйлеу – бұл басқаларға бағытталған сөйлеу, ал сыртқы сөйлеу диалогтық және монологиялық болуы мүмкін. Балалардағы есту қабілетінің бұзылуы қарым-қатынаста, баланың танымдық белсенділігінің дамуында проблемалар туғызады. Осыған байланысты арнайы мектептің маңызды міндеті-қарым-қатынас құралы және ойлауды дамыту құралы ретінде оқушылардың үйлесімді сөйлеуін дамыту. Есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту процесінде жобалық әрекеттерді қолдану олардың сөйлеу қабілеттерін, диалогтық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Мақалада есту қабілеті бұзылған бастауыш сынып балаларындағы диалогтік сөйлеуді қалыптастыруда Жобалық іс-шараларды қолдану мүмкіндіктері қарастырылады.

**Түйінді сөздер:** диалогтік сөйлеу, проективтік іс-шаралар, есту қабілеті бұзылған балалар

*Жиенбаева Н.Б. <sup>1</sup>, Онгарбаева Г.К. <sup>2</sup>*

<sup>1</sup>научный руководитель, д.п.с.и проф [zh\\_nadejda@mail.ru](mailto:zh_nadejda@mail.ru)

<sup>2</sup>7M01901-магистрант 2 курса специальности Дефектология

[gulsim.ongarbaeva01@gmail.com](mailto:gulsim.ongarbaeva01@gmail.com)

<sup>1,2</sup>Казахский Национальный педагогический университет имени Абая  
г. Алматы, Казахстан

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ МЕРОПРИЯТИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

*Аннотация*

Обучение детей с нарушением слуха предусматривает всестороннее развитие речи детей. Речь является предметом обучения, поэтому используется термин "развитие речи". Как известно, речь делится на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя речь – мысленная речь человека, обращенная к самому себе. Внешняя речь – это речь, обращенная к другим, а внешняя речь может быть диалогической и монологической. Нарушения слуха у детей создает проблемы в общении, развитии познавательной деятельности ребенка. В связи с этим важнейшей задачей специальной школы является развитие связной речи учащихся как средства общения и развития мышления. Использование в процессе обучения детей с нарушениями слуха проектной деятельности способствует развитию их речевых возможностей, диалогической. В статье рассматриваются возможности использования проектных мероприятий в формировании диалогической речи у детей начальных классов с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** диалоговая речь, проективные мероприятия, дети с нарушениями слуха

N.B. Zhienbaeva<sup>1</sup>, G.K. Ongarbaevka<sup>2</sup>

<sup>1</sup>d.ps.professor [zh\\_nadejda@mail.ru](mailto:zh_nadejda@mail.ru)

<sup>2</sup>2 and course specialty of 7M01901, [gulsim.ongarbaeva01@gmail.com](mailto:gulsim.ongarbaeva01@gmail.com)

<sup>1,2</sup>Abay Kazakh National pedagogical university  
Almaty, Kazakhstan

## THE POSSIBILITY OF USING PROJECT ACTIVITIES IN THE FORMATION OF DIALOGIC SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

### Abstract

The education of children with hearing impairment provides for the comprehensive development of children's speech. Speech is a subject of learning, so we use the term "speech development". As you know, speech is divided into internal and external. Inner speech is the mental speech of a person addressed to himself. External speech is speech addressed to others, and external speech can be dialogical and monologue-like. Hearing disorders in children create problems in communication, the development of cognitive activity of the child. In this regard, the most important task of a special school is the development of coherent speech of students as a means of communication and development of thinking. The use of project activities in the process of teaching children with hearing impairments contributes to the development of their speech capabilities, dialogic. The article discusses the possibilities of using project methods in the formation of dialogic speech in primary school children with hearing impairments

**Keywords:** dialogic speech, projective activities, children with hearing impairments

Білім беру сферасында қарым-қатынас ол білім беру үрдісіндегі қатысушылар арасындағы коммуникация мен таным құралы ретінде танылады. Білім беру кеңістігінде коммуникацияның барлы формаларының қолдану аясының дамуы, оқытылатын ақпарат көздерінің көлемінің ұлғаюы білім алушылардың коммуникативті мәдениетін дамытуға деген бірқатар талаптар қоюда. Біз білетіндей, сөйлеу тілінің адам өмірінде алатын рөлі ерекше. Ол қарым-қатынас құралы ғана емес, сонымен қатар қоршаған ортаны таным, әлеуметтенудің маңызды құралы. Дегенімен, есту қабілеті зақымдалған балаларда есту қабілетінің зақымдалуы осы шынайы, табиғи үрдісті меңгеруін тежеп, балалардың сөйлеу тілінің дамуында белгілі қиындықтар туғызады. Есту қабілеті зақымдалған балаларда коммуникативті дағдылардың минимальды деңгейі олардың өзге адамдармен қарым-қатынас жасауына, әлеуметтік ортаға бейімделуіне, ақпарат алмасуына белгілі кедергілерін келтіретіндігі белгілі.

Қарым-қатынас есту қабілеті зақымдалған балалардың тұлғасының қалыптасуы мен дамуында үлкен рөлді атқарып, балалардың психологиялық дамуының маңызды факторы саналады. Қарым-қатынас арқылы білімдермен, қабілеттермен, дағдылармен, тәсілдермен, іс-әрекет нәтижелерімен алмасу жүріп, балалардың жеке тәжірибесі кеңейтіледі.

Қарым-қатынасқа талпыныс сондықтан адам баласының іс-әрекет мотивтері арасында маңызды орынды алып, бірікке практикалық іс-әрекетке жетелдейді.

Ауызша сөйлеу тілінің есту қабілеті зақымдалған балалар үшін маңыздылығы қаншалықты екендігін біле отырып, сурдопедагогтар ауызша сөйлеу тілін қалыптастырып, дамытуда бірқатар тиімді әдістерді қолдану мүмкіндіктерін қарастырады.

Сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру аталмыш балалардың тұлғасының толыққанды дамытудың жетекші факторы деп бірқатар ғалымдар да анықтаған Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, И.Г. Багрова, В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.П. Кузьмичева, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова, Т.В. Пельмская, Н.И. Щелгунова, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнина, т.б. ғалымдардың пайымдауынша ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру, дамыту есту қабілеті зақымдалған балалардың болашағына да тікелей әсер етеді. Себебі, ол өз кезегінде болашақта мамандық таңдап, белгілі әлеуметтік статуска ие болып, өмірде өз орнын табу үшін де қажет. Сурдопедагогиканың ғылым мен тәжірибе ретінде дамуы, техникалық прогресс есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеу тіліне оқыту жүйесін жетілдіру үшін жағдай туғызады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастырып, дамыту есту қабылдауы мен сөйлеу тілін дамыту бойынша қарқынды жұмыс жағдайында есту кинестетикалық байланыстарының бірегей жүйесін туындатуға негізделеді.

Бұл өз кезегінде ауызша сөйлеу тілін естіп көріп қабылдауын дамытуға, балалардың түсінікті және шынайы сөйлеу тілін қалыптастыруға ықпал етіп, ол есту қабілеті зақымдалған балалар мен қалыпты еститін балалардың ауызша коммуникациясын белсендіру үшін маңызды болып келеді.

Диалогтық сөйлеу тілі тілдің коммуникативті функциясының айқын көрінісі, себебі, дәл сол дактильдік сөйлеу тілінде үздіксіз өзара байланысты қарым-қатынас рәсімделеді.

С.А. Зыков бойынша, есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілі сөздік қатынас арқылы жүзеге асыруы қажет деген.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда бастауыш сыныпта балалардың сөйлеу тілінің дыбыстап айту жағын қалыптастыру мен естіп қабылдауын дамыту жұмысы түрлі тақырыптар бойынша диалог мәтіндерімен жұмыс көлемін қарастырады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогты меңгерудегі келесі қиындықтарын атап өтуге болады:

- білім алушылардың шектеулі сөздік қоры;
- пайымдауды фонетикалық рәсімдеудің қателігі;
- сөйлемді дұрыс құрастыра алмауы;
- сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының жеткіліксіздігі;
- сөзді оның мағынасына сай қолдана алмауы;
- сөйлемдегі сөздердің байланысының шектеулігі, т.б.

Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптастырудың негізгі міндеттерінің бірі қалыпты еститін қоғамдағы қарым-қатынас жағдайына жақын, түсінікті сөйлеу тілін қалыптастыру.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыру ең алдымен балалардың сөйлеу тілін дамыту сабақтарында жүзеге асырылып, диалогты стимулдау мен оған реакция беру формалары арқылы балаларда сөздік коммуникацияға қатысу қабілеті қалыптасады.

Т.В. Богущая, Ю.В. Брейтова, А.В. Грищенко, И.М. Дудкова, Е.В. Дундукова, А.И. Коваленко, О.В. Колесова, А.С. Люкина, Л.А. Мзокова, М.А. Терешкова сияқты ғалымдардың еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін белсендіру оларды қоғамға оңтайлы әлеуметтендіру үшін, тұлғалық және физикалық тұрғыда дамыту үшін маңызды екендігін айтқан. Есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқыту оның сөйлеу тілін дамытуды бірқатар іс-әрекет түрлерімен қатар, байланыстырып дамытуды қарастырады. Іс-әрекет ол сөйлеу тілді, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілін дамытудың негізі саналады.

Түрлі әдістер мен тәсілдерді есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін, соның ішінде диалогтық сөйлеу тілін дамытуда қолдану аталмыш үрдісті қолжетімдірек етіп, оның әлеуметтік маңыздылығын арттырады. Жоғарыда атап өткендей, коммуникативті іс-әрекет түзетушілік педагогикалық жұмыстың маңызды міндеті саналады.

Жоба бұл бірлескен оқытуды ұйымдастыруда зерттеушілік, ізденістік, практикалық әдістерді пайдалануға негізделеді. Жобалық әдіс әмбебап әдіс ретінде саналып, оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың түрлі формаларымен тығыз байланысты (сабақ, сабақтан тыс). Біз білетіндей, есту қабілеті зақымдалған балалар үшін қарым қатынас маңызды.

Жобалық іс-шаралардың жағымды қасиеті, ол өзінің жалпы білім берушілік міндетін атқара отырып, балаларға шығармашылығын шыңдап, фантазиясын дамытып, өз қабілетін жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды біріккен іс-әрекетке жұмылдыратын жоба мәселесі немесе зерттеулер, балалардың танымдық қызығушылық аймағында, олардың дамуының жақын аймағында болуы керек. Жобалық іс-әрекет, іс-шаралар білім беру сапасын жоғарлатуға, балалардың сөйлеу тілін дамытуға, білім алушылар мен берушілер арасындағы демократиялық қарым-қатынас стилін жоғарлатуға ықпал етіп, келесі бағыттарды қамтамасыз етеді:

- Білім беру жүйесінде білім алушылардың әлеуметтік ортасын құрылымдау мен жобалау.
- Білім алушылардың оқу танымдық үрдісін белсендіру.

• Балалардың жеке психологиялық, жас ерекшелік, физиологиялық ерекшеліктеріне орай білім беру үрдісін құру, т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалармен жобалық іс шараларды өткізудің өзіндік спецификалық ерекшеліктері болып, ол келесі жағдайларды есепке алуды талап етеді:

• есту қабілеті зақымдалған балалардың психфизикалық, сөйлеу тілінің ерекшеліктерін есепке алу;

• мұғалімнің жетекші және бағыттаушы ролі;  
• мұғалім тарапынан жобалық іс әрекеттің барлық кезеңінде көмектесуі;  
• білімдер балаларға дайын күйінде берілмей, жобамен жұмыс барысында психологиялық педагогикалық жағдайларды туындатып, ол балалардың сөйлеу тілін, танымдық іс-әрекетін белсендіруге бағытталуы қажет.

Жобамен жұмыс барысында күрделендірудің келесі қағидалары негізге алынуы керек:

- білімдер, қабілеттер мен дағдылар көлемін біртіндеп ұлғайту;
- жобаларды түрлі аймақта орындау;
- мәселені шешуге қатысты талаптарды біртіндеп ұлғайту;
- жүйелілік сипаты;
- саналылық сипаты;
- жеке ерекшеліктерні есепке алу сипаты, т.б.

Жобалық іс-әрекеттерді орындау барысындағы әдістерге: бақылау, демонстрация, әдебиеттермен өз бетінше жұмыс жасау, жаттығулар, шығармашылық жобалар байқауы, жобаларды қорғау мен бағалау, өзіндік презентациялау, т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің зақымдалуы, естіп қабылдауындағы қиындықтар жобалық іс шараларды ұйымдастырудың ерекше жағдайларын талап етіп, түзетушілік сипатқа да ие болады.

Уақытқа байланысты жобалық іс-шараларды, әрекеттерді келесі түрге бөліп қарастыруға болады:

- қысқа мерзімді (3-6 сабақ);
- орта мерзімді ( 2 апта мен 2 ай);
- ұзақ мерзімді (тоқсан, жарты жылдық, жыл).

Жобалық іс шараларды орындау негізіндегі доминантты әдістерге:

- зерттеушілік;
- шығармашылық;
- ақпараттық;
- тәжірибелік-бейімдеушілік жобаларды жатқызамыз.

Осыған орай жобалық іс-әрекеттердің келесі кезеңдері қарастырылады:

- ізденістік;
- аналитикалық;
- практикалық;
- презентациялық;
- бақылау, т.б.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптасыруда жобалық іс-шараларды қолдану балалардың мүмкіндіктеріне негізделіп, берілетін тақырыптар балалар үшін түсінікті болуы қажет. Балалар өз алдында тұрған міндеттерді түсініп, жоспар құра (бастапқыда мұғалімнің көмегімен) алуы қажет.

#### *Пайданылған әдебиеттер тізімі:*

1. Двуреченская С.Е. Проблема проектной деятельности в процессе формирования коммуникативной работы учащихся с нарушением слуха / С.Е. Двуреченская. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 6 (296). – С. 194-196. – URL: <https://moluch.ru/archive/296/67153/> (дата обращения: 01.02.2021).

2. Григорьева Е.В. Проектная деятельность в начальной школе для детей с нарушением слуха / Е.В. Григорьева // Наука и образование: новое время. 2014. № 2 (2). – С. 196–201.

3. Дёмина А.В. Характеристика диалогической речи слабослышащих детей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2009 № 1 (35). С. 172

4. Зыкова Т.С. Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности на уроках развития речи. // Дефектология. 1990. №1.

5. Назарова Л.П. методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. Пособие для студ. пед. Учеб. заведений/Подред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001.

УДК 376  
МРНТИ 14. 29. 00

Бутабаева Л.А.<sup>1</sup>, Карибаева Ф.Е.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Phd, старший преподаватель, кафедра "специальное образование",  
Институт педагогики и психологии, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> магистрант 2 курса по специальности 7М01901-Дефектология [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)  
Кафедра «Специального образования», Институт педагогики и психологии,

<sup>1,2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

## ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

### Аннотация

Целью дошкольного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха, является всестороннее развитие и подготовка к обучению в школе. Условием для достижения этой цели является формирование у них словесной речи, которая является средством общения и средства для совершенствования мышления. При этом используются различные формы речи: устная, письменная, тактильная. Значимое место придается устной речи глухих и слабослышащих детей. Потому что она является наиболее употребительным средством общения со слышащими. Таким образом, проблема всестороннего развития детей с нарушениями слуха, тесно связана с проблемой формирования речи. Формирование речи ребенка может полноценно осуществляться лишь на основе всестороннего развития. На общее развитие детей влияет уровень развития словесной речи.

**Ключевые слова:** речевая готовность, формирование речи, формы речи

Л.А. Бутабаева<sup>1</sup>, Ф.Е. Карибаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Phd, аға оқытушы, «Арнайы білім беру» кафедрасы,

Педагогика және психология институты, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)

<sup>2</sup> 7М01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)

<sup>1,2</sup> Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

## ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ МЕКТЕПТЕ ОҚУҒА СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МАҢЫЗДЫҒЫ

### Аңдатпа

Есту қабілеті зақымдалған балаларды мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеудің мақсаты оларды жан жақты дамыту мен мектепке даярлау болып келеді. бұл мақсатқа жетудің бір жағдайы ол қарым-қатынас құралы және ойлауды жетілдіру құралы болып саналатын сөйлеу тілін қалыптастыру. Осы орайда ауызша сөйлеу тілі, дактильдік, жазбаша т.с.с. сөйлеу тілінің түрлі формалары қолданылады. Басты назар естімейтін және нашар еститін балалардың ауызша сөйлеу тіліне аудары-

лады. Себебі, ол қалыпты адамдармен жиі қолданылатын қатынас құралдарының бірі. Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балаларды жан-жақты дамыту мәселесі оның сөйлеу тілін қалыптастырумен тығыз байланысты. Балалардың жалпы дамуына ауызша сөйлеу тілінің даму деңгейі тікелей ықпал етеді.

**Кілттік сөздер:** сөйлеу тілінің дайындығы, сөйлеу тілін қалыптастыру, сөйлеу тілінің формалары

*L.A. Butabayeva<sup>1</sup>, G.Y. Karibayeva<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>*Phd, senior lecturer of the Department of special education, [butabaeva\\_laura@mail.ru](mailto:butabaeva_laura@mail.ru)*

<sup>2</sup>*2nd year master's degree student, specialty 7M01902101-Defectology, [antinurka26@mail.ru](mailto:antinurka26@mail.ru)*

*Department of "Special Education", Institute of Pedagogy and Psychology,*

<sup>1, 2</sup>*Abay Kazakh National Pedagogical University*

*Almaty, Kazakhstan*

## **THE IMPORTANCE OF THE FORMATION OF SPEECH READINESS TO LEARN AT SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

### *Abstract*

The purpose of preschool education and education of children with hearing impairments is comprehensive development and preparation for school. The condition for achieving this goal is the formation of verbal speech in them, which is a means of communication and a means for improving thinking. In this case, various forms of speech are used: oral, written, and dactylic. My significant place is given to the oral speech of deaf and hard-of-hearing children. Because it is the most commonly used means of communication with those who hear. Thus, the problem of comprehensive development of children with hearing disorders is closely related to the problem of speech formation. The formation of a child's speech can be fully carried out only on the basis of comprehensive development. The overall development of children is affected by the level of development of verbal speech.

**Keywords:** speech readiness, the formation of speech, form of speech

Есту қабілеті зақымдалған балалардың мектепте оқуға дайындығын қалыптастыру мәселесі бүгінгі таңда өзекті мәселелердің бірі саналады. Осыған орай оны жетілдіру мен тиімді жолдарын қалыптастыру бойынша зерттеу жұмыстары бүгінгі таңға дейін өз өзектілігін жоя қоймады.

Сурдопедагогикада дифференциальды оқыту қағидасы балалардың сөйлеу тілінің даму деңгейіне орай мектепте оқуға сөйлеу тілінің даярлығын диагностикалаудың негізгі жолы саналады. Нашар еститін және естімейтін балалардың сөйлеу тілінің дамуын талдау сөздік қорының көлемін, импрессивті және экспрессивті сөйлеу тілін, байланыстырып сөйлеу тілі дағдыларын меңгеруін анықтауды қарастырады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру әдістемелері Э.И. Леонгард, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская т.с.с ғалымдардың еңбектерінде көрсетілген. Отандық зерттеушілер тарапынан Аутаева А.Н., Махметова А.А., Бутабаева Л.А. т.с.с. ғалымдар тарапынан қарастырылып, оның басты ерекшелігі қазақ тілді есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру мәселесіне арналды.

Н.А. Морева бойынша, аталмыш балалардың байланыстырып сөйлеу тілін меңгеру дәрежесі мен сөздік қорының көлемін анықтауды қарастырады.

М.К. Шермет мектепте оқуға даярлық дәрежесі бойынша төрт деңгейді және нашар еститін балаларды төрт топқа бөліп қарастыруды ұсынып, ал ондағы басты көрсеткіштер ретінде сөйлеу тілінің даму деңгейі деген (сөздік қорының көлемі, байланыстырып сөйлеу тілі дағдылары, сөздің дыбыстық буындық құрылымын меңгеруі).

Кей авторлар балалардың мектепте оқуға сөйлеу тілінің дайындығы ретінде байланыстырып сөйлеу тілі деңгейі мен контекстілік сөйлеу тіліндегі сөздердің мағынасын түсінуі деген.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмысты ұйымдастыру сызықтық баспалдақтық сипатқа ие.

Бір жағынан есту қабілеті зақымдалған балаларға ұсынылатын сөйлеу тілдік материал тереңдігі мен дәлдегі жағынан арнайы бейімделген болса, ал екінші жағынан педагог ұсынылатын материалдың баланың жасы мен мүмкіндігіне қаншалықты келетіндігін көре білуі қажет.

Есту қабілеті зақымдалған балалар мектеп жасына дейінгі балабақшаларда басым жағдайда білім алып, онда сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыстар шартты түрде бөлінген үш кезеңді қамтиды:

Бірінші кезең 1.5 жас – 2-4 жас аралығы; бұл топқа кіші мектеп жасына дейінгі балалар тобы кіреді.

Екінші кезең 4 пен 6 жас аралығы.

Бұл топты орта және ересек топ балалары құрайды.

Үшінші кезең 6-7 жас аралығы. Бұл кезең негізінен балаларды мектепке дайындау кезеңін қамтиды. Кезеңдер бір бірінен бірнеше параметрлері бойынша ажыратылады. Ең алдымен, бұл балалардың жас ерекшелігі мен жетекші іс-әрекетіне байланысты.

Аталған кезеңдерді ажыратуға мүмкіндік беретін екінші сәт, ол әр кезең басындағы арнайы оқу мерзімдері болып саналады. Арнайы оқыту жағдайындағы балалардың балабақшада болу «өтілімі, мерзімі» балаланың сөйлеу тілінің дамуына тікелей әсері бар. Түзетушілік педагогикалық ықпал етудің үздіксіздігі баланың сөйлеу тілінің қалыптасып, дамуына әсер етеді. Балалар тарапына сөйлеу тілдік материалды қабылдау мен есте сақтау жылдамдығы өзгереді. Тілдік бірліктерді жағанық қабылдаудан аналитикалық тұрғыда қабылдауға жақындай бастайды. Тілді меңгеру нәтижесінің жоғарлауына орай балалардың сөздік сөйлеу тіліне қызығушылықтары артып, баланың даму үрдісінің психологиялық мазмұны жоғарлай бастайды. Бір баспалдақтан екінші баспалдаққа өтуі жақын аймағынан өзекті аймағына өтумен үйлеседі.

Оқыту кезеңдеріне ықпал ететін тағы бір фактор ол тілдік өзіндік жүйесінің ерекшелігі, оларды сөйлеу тілдік дамыту үрдісінде оларды меңгеру заңдылықтарына ықпалы болып келеді. Бұнда мәселе бірліктердің түрлі деңгейлері арасындағы қатынастар мен синтагматикалық және парадигматикалық байланыстардың болуы туралы. Тілдік жүйенің синтагматикалық байланыстары (сөздегі фонемалар арасындағы, сөйлемдегі сөздер арасындағы сызықтық байланыстар) ең алдымен баланың сөйлеу тілінде практикалық қолдану ретінде болады. Олар шынайы сөйлей тілдік ағымда меңгеріледі. Қалыпты еститін балалар қоршған ортадағы адамдардың сөйлеу тілін дайын түрде меңгере отырып, ешқандай грамматикалық ережелер мен анықтамаларды білместен сөйлемдегі сөздердің байланыстарын меңгереді. Есту қабілеті зақымдалған балаларда бұл үрдіс басқаша жүреді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытудың арнайы әдістемесінде бірінші екі кезеңде тілдік материалдар тілдің синтагматикалық жүйесінің қатынастарын меңгеруге, яғни пайымдаудың бүтін бірліктерін меңгеруге арналады.

Тілдік материалдың сандық өсуіне орай балалардың назарын парадигматикалық қатынастарды меңгеруге аудару басталады. Бұл сөздердің мағынасын нақтылау тәсілі ретінде болады.

Егер, есту қабілеті зақымдалған балалар арнайы мектепке дейінгі оқыту жүйесіне салыстырмалы түрде кеш қабылданса, сөйлеу тіліне оқытудың өзіндік кезеңдері қарастырылады. Ең бастысы, мектепке дейінгі даярлаудың шынайы мерзімді және баланың сөйлеу тілі мен жалпы даму деңгейі қандай болмасын ол өзінің жастық тобында болуы қажет. Яғни, егер бес жастағы бала оқымаған болса, он үш жастағы балалармен бірге оқытпау керек.

Осы жағдайда оқытудың кезеңдік тактикасы қолданылады. Тіпті екіжылдық мерзім бірнеше кезеңге бөлініп, шартты түрде үш кезеңді қамтуы мүмкін.

Бірінші кезең жарты жылды қамтып, диагностикалық кезеңді құрайды. Бұл кезеңде баланың сөйлеу тілінің, жалпы даму барысы тіркеліп, сөйлеу тілдік материалдар балаға қолжетімді барлық формада ұсынылады (дактиль, ауызша, жазбаша). Балаға баспа әріптері бар кестеге сүйене отырып, ауызша сөйлеу тілі формасын, кейін ауызша дактильді түрде, кейін ауызша айту жұмысы жүргізіледі.

Екінші кезең шамамен бір жылды қамтып, барлық бағдарламалық сөйлеу тілдік материалды қайта өңдеу жұмысы жүргізіліп, сөйлеу тілдік материалда негізгі орталық орынды ауызша сөйлеу тілі алады.

Қорытынды үшінші кезеңде балаларды мектепке жоспарлы түрде дайындау жұмысы жүргізіліп, басты акцент баланың байланыстырып сөйлеу тіліне арналады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларды мектепте оқуға даярлауда ауызша сөйлеу тілінің рөлі өте зор.



Ауызша сөйлеу тілі адамзат қарым-қатынасының әмбебеп құралы. Дыбыстық мүшеленген сөйлеу тілі ретінде коммуникацияның бұл түрі адамзаттың ұзақ эволюциялық дамуы барысында адамдар қауымдастығы үшін көпфункционалды, жалпыға қолжетімді, үнемді түрі ретінде танылды.

Тұлғаның қалыптасуында оның құрылымының басты компоненті коммуникативті блогы, яғни өзге адамдармен қарым қатынасқа түсе алуы болып саналады.

Ауызша сөйлеу тілі мен сөздік сөйлеу тілі олар синонимдес болып келеді. Ауызша сөйлеу тілін екі жақты яғни дыбыстап айту және қабылдау тұрғысынан қарастырамыз. Дыбыстап айту сөйлеу тілінің дыбыстары арқылы жүзеге асырылып, ол екпін, интонация, ырғақ т.с.с компоненттермен үйлесіп, сөйлеу тілінің мүшелерімен жүзеге асырылады.

Сөйлеу тілдік аппарат: өкпе, тыныс алу жолдары, тамақ, өңеш, дауыс байланыстары, дыбыс айту мүшелері: тіл, ерін, таңдай, жақ т.с.с) мүшелерден тұрады.

Сөйлеу тілін қабылдау қалыпты жағдайда есту мүшесі арқылы жүзеге асырылады. Естіп қабылдау сөйлеу тілдік қозғалыс үшін себеп болып саналады. Сондықтан, есту қалпы қалыпты жағдайда балалар еліктеу арқылы шынайы сөйлеу тілдік ортада сөздік сөйлеу тілі формасын меңгере алады.

П.Флоренский мен А.А. Лосев ауызша сөйлеу тілін зерттей отырып, олар сөздің «дыбыстық жабындысын» құрайтындығын айтқан. Ф.Ф. Рау ауызша сөйлеу тілі қалыпты еститін балалар үшін сөздік сөйлеу тілінің шынайы формасы болып, оның даму сипаттамасы оның фонетикалық, лексикалық, грамматикалық жағын қамтиды, есту қабілеті зақымдалған балаларда тілдің лексикасы мен грамматикасын меңгеру үшін әмбебап база емес болады деген.

А.М. Соколов есту қабілеті зақымдалған балаларды ауызша сөйлеу тіліне үйретуде жазбаша және дактильді формаларда бас тартпау керек. Себебі, адам баласының ішкі сөйлеу тілі тек қатты сырттай сөйлеу жолы ғана емес, интериоризациялау арқылы да жүзеге асырылады деген.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың дыбыстап айту дағдыларын көру, кинестетикалық басқару арқылы қалыптастыруға болады. Дегенімен, тіпті аз шамадағы есту қалдығының өзі сапалы тұрғыда дыбыстап айту үшін ғана емес, сонымен қатар сөйлеу тілдік ойлау үшін де қажет.

Сонымен, есту қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларды түзетушілік оқытуда әдістемелік ықпал ету жолы жүзеге асырылып, онда сөйлеу тілін дамытудың бірінше кезеңінде басты ұстаным ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру болады. Бұл генетикалық қағида тәрізді арнайы оқыту жолын онтогенезде баланың сөйлеу тілі қалыптасатын жолға жақындастыру болып келеді.

Өзіндік сөйлеу тілінде аталмыш балаларда былдыр сөздер, қысқа фразадағы сөздердің контуры, дыбыстарды өзіндік алмастырула кездеседі. Бұл алмастырулар әдетте жеке сипатқа ие.

Ересек адамның сөйлеу тілін қабылдау және дыбыстап айтуға үйрету естіп көру негізінде және полисенсорлы мүшелерге сүйену арқылы, баспа әріптері бар кестеге сүйену арқылы жүргізіледі.

Баспа әріптері немесе сөздер, фразалар жағанды қабылданатын сөйлеу тілдік ібрліктерді бекіту үшін қолданыылады. Педагогтар тарапынан қолданылатын бұндай кестелер көмекші құрал ретінде пайдаланылады.

Ауызша сөйлеу тілінің дыбыстап айту жақтары оқытудың бастапқы кезеңдерінде ересек адамының сөйлеу тілдік мүшелерінің қозғалысына еліктеу арқылы қалыптастырылады. Ауызша сөйлеу тілін қабылдау балалар тарапынан есту көрі негізінде баспа кестелеріне сүйене отырып, сөйлеу тілдік бірліктерді жаһанды оқу негізінде жүргізіледі.

Тілдік белгілерді қалыптастыру (семантика) тілдік жәнне заттық әрекеттерді баланың барлық іс-әрекетіне сәйкестендіру арқылы, бейнелерді, суреттерді демонстрациялау арқылы, қарым-қатынастың нақты жағдайларына сөйлеу тілдік пайымдарды қосу арқылы жүргізіледі.

Оқытудың келесі кезеңдерінде ауызша сөйлеу тілі естіп көру негізінде, бірақ көмекші құралдармен бекіту арықылы (аналитикалық оқу, жазу, дактилология) т.с.с жүргізіледі.

Сабақ барысында қосымша құралдар қолданылады: айна, есту тренажерлері, дыбыс қою құрылғылары (зондтар, шпатель т.б.). Ауызша формада меңгерілген сөйлеу тілдік материалдар мен сөйлеу тілдік бірліктері сөйлеу тілінің өзге формаларында тағы да өңделеді (жазбаша, дактильді).

Ауызша сөйлеу тілінің дыбыстап айту жағы мен естіп қабылдауын дамыту бойынша жұмыс жеке сабақтарда жүргізіліп, ал сөздік сөйлеу тіліне үйрету ауызша формада жүргізіледі.

Жазбаша сөйлеу тілі мектеп жасына дейінгі есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда алғашқы екі кезеңде көмекші құрал ретінде, яғни ауызша сөйлеу тілін меңгерудің көмекші құралы



ретінде пайдаланылады. Түзетушілік оқытудың қорытынды кезеңінде ол өзіндік бағаға ие болып, баспа шрифті деңгейінде болады.

Біз білетіндей, ауызша және жазбаша сөйлеу тілі біртекті емес. Тіпті қалыпты еститін балалардың өзі жазу мен оқуда белгілі қиындықтарға ұшырайды. Ал, есту қабілеті зақымдалған балаларда бұл қиындықтар тіпті екі еселенеді деп айтуға негіз бар.

Сөйлеу тілдік іс-әрекет теориясынан белгілі болғандай, «сөйлеу тілдік ағым акустикалық немесе артикуляциялық тұрғысынан қиылардан тұрмайды». Сөйлеу тілі мен сөйлеу тілін қабылдау барысында оның «бірлігі» ретінде «сөз» танылады.

Қалыпты еститін балаларда сөздің бүтін образы есту арқылы қалыптасады. Ал, есту қабілеті зақымдалған балаларда бұл бүтін образ, барлық дыбыстық құрамды қамтиды. Сондықтан, оны қалыптастырып, сөзді графикалық формада тіркеу қажет. Жазбаша сөйлеу тілі бастапқыда бүтін қабылданып, жаһанды болғанымен, ол құрамдас бөліктерге мүшеленеді (әріп, буын). Сондықтан, жазбаша сөз арықылы сөйлеу тілдік бірліктерді аналитикалық қабылдау жеңіл болып келеді. осы орайда жазбаша сөйлеу тілі ауызша сөйлеу тілін қалыптастырудың көмекші құралы ретінде танылады.

Ауызша формада сөйлеу тілін дамыту түзетушілік оқыту бағдарламасының барлық бөлімдерін қамтиды. Дыбыстап айту мен естіп қабылдауын дамыту бойынша жұмыс түрлі ұйымдастыру формасында екі жол арқылы жүргізіледі. Материалды регламенттеу оқу жолы (фонетикалық және акустикалық) тек арнайы жеке сабақтарға жүктеледі. Екінші жолы ол сөйлеу тілдік материалды регламенттемей өңдеу баланың барлық іс-әрекетінде, жалпы сөйлеу тілін дамыту бойынша барлық іс-әрекеттер барысында жүргізіледі.

Сөйлеу тілінің дактильдік формасы ол спецификалық көмекші құрал болып, есту қабілеті зақымдалған балаларды тлге оқыту үрдісінде жүргізілед. Дактильді әліппе (саусақтық) алфавит әрптеріне сәйкес келіп, құрылымы бойынша жазбаша сөйлеу тіліне, ал функциясы бойынша ауызша сөйлеу тіліне жақын келеді. Сөйлеу тілінің дактильдік формасын қолдану бойынша ғалымдардың ойлары да түрліше болды. Біріншілері оны жақтаса, ал екіншілері оның қолданысын жоққа шығарып та отырды. Атап өтетін жайт, әр дактилеме алфавиттің белгілі бір әрпіне сәйкес келіп, оны орындау барысындағы саусақтардың қалпының өзі сыртқы бейнесі тұрғысынан нақты әріпті елестетеді. Адам баласының қолы үнемі өзімен болғандықтан, кез келген жерде, яғни тек тақтада ғана емес белгілі сөздерді дактильдеп айтуға мүмкіндік береді. Бұл кестелерсіз қажет сөздерді дактильдеу мүмкіндігін көрсетеді. Жазбаша сөз көру негізінде қабылданады. Сөйлеу тілдік бірліктермен берілген жазуды оқу барысында оны айт арқылы көруге кинестетикалық сезімдер де қосылады. Есту қалдығы болған жағдайда есту сезімдері пайда болады. бұл кезде сөз көп модальды тұрғыда қабылданады.

Сонымен, арнайы педагогикалық және психологиялық әдебиеттерді талдау барысы есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің мектепте оқуға дайындығын қалыптастыру мәселесі маңызды және кешенді екендігін көрсетті. Атап өтетін басты жайт, аталмыш балаларда ауызша сөйлеу тілінің өз бетінше, арнайы оқытусыз қалыптаспайтындығын. Сондықтан, осы орайда арнайы мектепке дейінгі даярлық кезеңі, ондағы жеке және фронтальды жұмыстар баланың болашақта мектепте оқуының нәтижелелегін тікелей анықтайтын маңызды фактор болып келеді.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. *Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1982.*
2. *Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. – М., 1982. – Тт. 1, 5.*
3. *Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. – М., 2001.*
4. *Носкова Л.П. Развитие языковой способности у дошкольников с нарушениями слуха// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 2.*
5. *Носкова Л.П. Приобщение глухих дошкольников к усвоению системного устройства языка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 6.*

МРНТИ14.01.45

Жиенбаева Н.Б.<sup>1</sup>, Онгарбаева Г.К.<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>научный руководитель, д.пс.и проф. [zh\\_nadejda@mail.ru](mailto:zh_nadejda@mail.ru)  
<sup>2</sup>7M01901-магистрант 2 курса специальности Дефектология  
[gulsim.ongarbaeva01@gmail.com](mailto:gulsim.ongarbaeva01@gmail.com)

<sup>1,2</sup>Казахский Национальный педагогический университет имени Абая  
г. Алматы, Казахстан

## ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНЫХ МЕРОПРИЯТИИ

### Аннотация

Одним из важнейших условий социализации и адаптации детей с нарушенным слухом в обществе, успешного взаимодействия с окружающими является устная коммуникация. Оно осуществляется через диалог. Отличительные особенности устной речи учащихся с нарушениями слуха это недостаточный объем словарного запаса, аграмматизмы, нечеткость звукопроизношения и др.) Эти особенности существенно ограничивают их коммуникативные возможности. Значимость совершенствования коммуникативных умений учащихся с нарушениями слуха подчеркнута рядом специалистов Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев, К.В., Комаров, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, Л.В. Никулина, К.Ими др. В статье рассматриваются возможности формирования диалоговой речи у детей начальных классов с нарушениями слуха посредством проектных мероприятия

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха, диалоговая речь, проектная деятельность, проектные мероприятия

Н.Б. Жиенбаева<sup>1</sup>, Г.К. Онгарбаева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, д.пс.и проф. [zh\\_nadejda@mail.ru](mailto:zh_nadejda@mail.ru)

<sup>2</sup>7M01901- Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, [gulsim.ongarbaeva01@gmail.com](mailto:gulsim.ongarbaeva01@gmail.com)

<sup>1,2</sup> Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы қ., Қазақстан

## ЖОБАЛЫҚ ІС-ШАРАЛАР БАРЫСЫНДА ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА ДИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУ ТІЛДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

### Аңдатпа

Есту қабілеті зақымдалған балаларды қоғамға әлеуметтендіру мен бейімдеудің, қоршаған адамдармен нәтижелі әрекет етуінің маңызды жағдайларының бірі олардың ауызша коммуникациясы болып келеді. Ол диалог арқылы жүзеге асырылады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктері сөздік қорының көлемінің жеткіліксіздігі, аграмматизм, дыбыстап айтудың нақты еместігі т.б. бұл ерекшеліктер олардың коммуникативті мүмкіндіктерін шектей түседі. Есту қабілеті зақымдалған балалардың коммуникативті қабілеттерін жетілдірудің маңыздылығы Р.М. Боскис, И.М. Гилевич, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, М.И., Никитина, Л.В. Никулина, т.б. ғалымдар тарапынан қарастырылған. Мақалада жобалық іс-шаралар барысында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында диалогтық сөйлеу тілді қалыптастырудың мүмкіндіктері қарастырылған.

**Кілттік сөздер:** есту қабілеті зақымдалған балалар, диалогтық сөйлеу тілі, жобалық іс-әрекет, жобалық іс-шаралар

N.B. Jienbaeva<sup>1</sup>, G.K. Ongarbaevka<sup>2</sup>

<sup>1</sup>d.ps.professor [zh\\_nadejda@mail.ru](mailto:zh_nadejda@mail.ru)

<sup>2</sup>2 and course specialty of 7M01901, [gulsim.ongarbaeva01@gmail.com](mailto:gulsim.ongarbaeva01@gmail.com)

<sup>1,2</sup> Kazakh National Pedagogical named after Abay, Almaty, Kazakhstan

## POSSIBILITIES OF THE FORMATION OF DIALOGUE SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES

### Abstract

One of the most important conditions for socialization and adaptation of children with hearing impairment in society, successful interaction with others is oral communication. It's carried out through a dialog. Distinctive features of oral speech of children with hearing impairment are an insufficient amount of vocabulary, agrammatism, indistinctness of sound pronunciation, etc. These features significantly limit their communication capabilities. The importance of improving the communication skills of children with hearing impairments is emphasized by a number of specialists P.M. Boskis, I.M. Gilevich, A.G. Zikeev, K.V. Komarov, K.G. Korovin, M.I. Nikitina, L.V. Nikulina, K. Et al. The article discusses the possibilities of forming dialogical speech in primary school children with hearing impairments through project activities

**Keywords:** children with hearing impairments, dialog speech, project activities, project action

Сурдопедагогиканың дамуының заманауи кезеңінде басты орталық ғылыми практикалық мәселелердің бірі есту қабілеті зақымдалған балаларды қоғамға интеграциялау мен әлеуметтік бейімдеу болып келеді. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік сөйлеу тілінің дамуының деңгейі мамандықты еркін таңдау мүмкіндігі, еңбектену нәтижелілігі, белгілі әлеуметтік статусқа қол жеткізу болып келеді. Сонымен қатар, Е.З. Яхнина бойынша, «есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым қатынас шектеулері олардың заманауи қоғамға бейімделуі мен құқытары емн қажеттіліктерін жүзеге асыруында да өзіндік кедергісін білдіреді».

М.М. Бахнина мен И.А. Зимнейдің зерттеу мәліметтері есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілінің дамуына нәтижелі ықпал ететін факторларды көрсетіп, Т.М. Баранов осыған орай әдістемелік аспектер келесі деп көрсеткен:

- өнімді жоспар (оқу мен сөйлеу) және рецептивті (оқу) тұрақты сөйлеу тілдік тәжірибе үшін жағдай туғызу;

- тілдік, сөйлеу тілдік, әлеуметтік білімдері мен қабілеттерін жүйелендіру мен өзектендіру;

- сөйлеу тілдік материалды қайталауын қамтамасыз ету;

- өнімдік, рецептивті тілдік минимум ретінде зерттелінетін пәндер, сөйлеу тілі тілі пәндерін, мәтін түрлері мен типтерін, сөйлеу тілдік құрылымдардың санын ұлғайту.

Басым сурдопедагогтар оқыту үрдісінде есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілінің белсенді дамуына ықпал ететін бірқатар жағдайларды атап көрсетеді. А.Г. Зикеев тілдік және сөйлеу тілдік материалды арнайы өңдеу, олармен жұмыстың ерекшелігін сипаттау мен материалды меңгерудегі қиындықтарды топтастыруға ерекше мән бөлген. Э.И. Леонгард есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқыту психосөйлеу тілдік жас ерекшелік дамытудың негізгі талаптарына сәйкес келу қажет екендігін пайымдаған.

С.А. Зыков сурдопедагогикада есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқыту жүйесінде коммуникативті жүйені жасап енгізген. Ол өз кезегінде келесі бағыттарды қарастырады:

- тілге оқыту қарым-қатынас құралы ретінде диалогқа оқытуды;

- сөздік құралдарды қолданудағы қажеттіліктерді дамыту;

- сөйлеу тілдік ортаны туындату;

- сөйлеу тілінің түрлі формалары көмегімен қарым-қатынасқа үйрету;

- сөйлеу тілдік пайымдау міндеттеріне сәйкес сөйлеу тілдік материалдарды таңдау;

- ауызша сөйлеу тілінің синтаксисіне сөйлеу тілдік пайымдауы қолданың лексикалық толыққандылығы мен құрылымын жақындату;

- семантикамен таныстыру құралдарымен сөйлеу тілдік материалды адекватты қолдануды қамтамасыз ету.

Заманауи сурдопедагогикалық зерттеулер нәтижелері тілге оқытудың коммуникативті жүйесін жүзеге асыруда есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу тілі бірқатар ерекшеліктермен ерекшеленетіндігін көрсетті: әңгімелесу мен диалог барысында диалог тақырыбын дамыту қабілетінің қалыптаспауы, сөйлесуші адамның ақпараттылығын толық есепке ала аламуымен, көп қайталауларымен, айтқан сөзіне қайта орала беруімен ерекшеленетіндігін айтды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілінің келесі ерекшеліктері анықталды:

- өзіне бағытталған пайымдауларды қабылдауы мен түсінуіндегі қиындықтар;
- пайымдауларды өз бетінше құрудағы қиындықтар (лексикалық және грамматикалық құралдардың жетіспеушілігі);
- сұрақ-жауаптық диалогтық бірлікке бейімділігі, диалогтық бірліктер мен өзге типтерді құрылымдау қабілетінің жеткіліксіз қалыптасуы;
- диалог тақырыбын дамыту қабілетінің жеткіліксіздігі.

Л.М. Быкова есту қабілеті зақымдалған оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту әдістемесін құру үшін негіз ретінде ситуативтілік, әңгімелесу қатысушыларымен іс-әрекет байланысының ерекшелігін есепке алу, сөйлеу мен қабылдау сияқты сөйлеу тілдік іс-әрекетті үйлестіру қажеттілігін атап өткен.

Сурдопедагогикада заттық тәжірибелік оқыту барысында жалпы білім беретін мектепте есту қабілеті зақымдалған оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін дамыту бойынша әдістемелік тұғырлар қарастырылған.

Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович, Т.С. Зыков сияқты ғалымдар мұғалім тарапынан дұрыс ұйымдастырылған заттық тәжірибелік оқыту білім алушылардың бір бірімен, мұғаліммен сөздік қатынасқа түсуін тікелей қамтамасыз ететіндігін деген. Осыған орай Т.В. Нестерович келесі әдістемелік тәсілдерді ұсынған:

- дайын құрылымдарды пайдалану;
- дайын құрылымдардың кезектілігін қалпына келтіру;
- дайын құрылымдарды толықтыру;
- анықталар үшін сөзге сүйене отырып нұсқаулықтар құру;
- жеке операциялар бойынша тапсырмалар құрастыру;
- жолдастарының есебі бойынша, жоспар бойынша, өнім үлгісі бойынша тапсырмалар құру.

Е.З. Яхнина бойынша жеке сабақтарда диалогпен жұмыстың кезектілігі анықталған. Осыған орай, Е.З. Яхнина диалогпен жұмыс бірнеше жеке сабақтарда жүргізіліп, күрделендірудің деңгейлік жүйесін құрайтындығын атап өткен.

Диалогпен жұмыс кезеңдері:

1. Естіп қабылдауын дамыту.
2. Репликаларды кезектілігімен айту.
3. Дұрыстығын тексере отырып, диалогты өз бетінше құрастыру.
4. Диалогты оқу.
5. Диалогты өз бетінше айту.

Педагогикалық тәжірибелерді талдау барысы жеке сабақтарда диалогпен жұмыс балалардың репродуктивті қабілеттерін дамытуға бағытталғандығын көрсетті. Дегенімен, диалогтық сөйлеу тілін меңгерудің психологиялық сәттері диалог барысында алынатын соңғы ақпарат ұжымдық сипатқа ие болып, сұрақтар мен жауаптар жинағынан тұрып, түрлі жоспарлы болып, сөйлеу тілдік жағдайдың өз өзгеруі мүмкін екендігін көрсетті. Осыған байланысты диалогтың мазмұны түрлі жоспарлы, сөйлеу тілдік жағдайдың өзі сөйлесу барысын өзгерте алатындығы белгілі болды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін, соның ішінде диалогтық сөйлеу тілін дамытуда олардың жетекші іс-әрекеттерін есепке алып, сонымен қатар оқу және сыныптан тыс іс-әрекет түрлеріне де назар аудару маңызды. Осы бағытта жобалық іс-шаралар барысында есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында диалогтық сөйлеу тілді қалыптастыру мәселесі бүгінгі таңда жіті қарастырылмаған болып келеді.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыру мәселесімен М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Е.Д. Поливанова, Л.В. Щерба т.с.с ғалымдар айналысқан. Аталмыш ғалымдар диалог теориясының негізгі позициясын анықтап, диалог ол тілдің бір формасы

деп, диалогтық формадағы сөйлеу тілдік қатынас ол белгілі сөйлеу тілдік құрылым, тілдің оның спецификалық құралдарында нақты айналымы деген.

«Диалог», «диалогтық сөйлеу тілі» түсініктері синоним ретінде қолданылғанымен, «диалогтық қарым қатынас», «коммуникацияның диалогтық үрдісі» деген терминдер де кездесіп жатады. Диалог түсінігін «қатынас», «коммуникация» тұрғысынан қарау біздің ойымызша дұрыс, себебі, ол қарым қатынастың бір формасы ретінде саналады.

Арнайы педагогикада А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздев, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин т.с.с ғалымдар диалогтық сөйлеу тілінің ерекшеліктерін зерттеу негізін қаласа, ал А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, В.Н. Нестерович, Е.Е. Вишневская т.с.с ғалымдар есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілін зерттеудің іргетасын қалаған.

Т.В. Богущкой, Ю.В. Брейтова, А.В. Грищенко, И.М. Дудкова, Е.В. Дундукова, А.И. Коваленко, О.В. Колесова, А.С. Люкина, Л.А. Мзокова, М.А. Терешкова, Н.Н. Шумилина т.с.с ғалымдардың еңбектерінде есту қабілеті зақымдалған балаларды тұлғалық және психфизикалық дамытуда сөйлеу тілдік іс-әрекеттің ролі айқындалып көрсетілген. Есту қабілеті зақымдалған балаларды тілге оқыту балалардың сөйлеу тілдік іс-әрекетінің өзге іс-әрекеттермен тығыз байланыста болуын қарастырады.

Оқытудың түрлі әдістері мен тәсілдерін қолдану оқушыларды қызықтырып, оны әлеуметтік маңызды және қолжетімдірек ете түседі. Тұлғалық бейімдеушілік оқыту, ұжымдық оқыту, деңгейлік дифференциация, оқытудың ұжымдық тәсілдері, жобалық әдістер белгілі дәрежеде оқу мотивациясының мәселесін шешіп, ұжымда шығармашылық аммосфераны туындатып, балалардың сөйлеу тілін дамытып, белсендіруге ықпалын тигізеді.

Біз білетіндей, есту қабілеті зақымдалған балалармен түзетушілік педагогикалық жұмыстың басты міндеттерінің бірі олардың коммуниативті іс-әрекетін дамыту. Оқу үрдісінде жобалық іс-әрекетті қолдану балалардың сөйлеу тілдік мүмкіндіктерін дамытып, диалогтық және монологтық сөйлеу тілін, талдау мен жинақтауын дамытуға да тікелей ықпалын тигізеді.

О.И. Васильева, Е.В. Григорьева, Л.И. Иванова, С.В. Ильюшина, Г.А. Киреева, О.А. Красильникова, В.В. Храмо сияқты ғалымдар жобалық шараларды есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамытуда қолдану мүмкіндіктерін қарастырса, ал оның диалогтық сөйлеу тілін дамытуда мүмкіндіктері әлі де толыққанды зерттелеуді талап етеді.

Жобалық іс-әрекеттер мен шаралар балалар үшін қандай мүмкіндіктер береді? Ең алдымен, бааларды жаңашылдыққа, жаңаны меңгеруге, шешім қабылдап, өзге адамдарға көмектесуге, қызығушылықтарын құрылымдап, мүмкіндіктерді игеруге, ең маңыздысы балалардың сөйлеу тілін, соның ішінде диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыруға, дамытуға ықпал етеді. Жобаны әзірлеу барысында есту қабілеті зақымдалған балаларда коммуникативтілік, ұжымда жұмыс жасау қабілеті, біріккен жұмысқа жауапкершілік алу қабілеттері дамиды. Іс-әрекеттің көрінетін нәтижесі балаларға қуаныш сыйлап, өз күштеріне сену мен өзін-өзі бағалауын дамыта түседі.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың жобалық іс-шараларды жүзеге асырудағы басты қиындықтарының бірі ақпарат көздерімен жұмыс жасай алуы. Жобалық іс-шаралар балаларға келесі мүмкіндіктерді береді:

- нақты аймақта түсініктерді түсуну мен қолдану;
- ақпарат көздері, соның ішінде ақпараттық әдебиеттерді, зерттеу әдістерін таңдау мен қолдану;
- үрдісті түсінуі, қабілеттерді қолдануды жоспарлау, уақытты жоспарлау;
- тапсырманы орындау қабілеті, әрекетті құрылымдап, іске асыру;
- құралдарды қолдану;
- презентациялық қабілеттер;
- сөйлеу тілі мен өзге танымдық үрдістерін дамыту, белсендіру т.с.с

Сонымен, есту қабілеті зақымдалған балалардың диалогтық сөйлеу тілін қалыптастыруда жобалық іс-шараларды қолдану мүмкіндіктері қай жағынан қарастырсақ та тиімді екендігі аңғарылды. Себебі, ол балалардың танымдық іс-әрекеттерін белсендіріп қана қоймай, ұжымда бірге әрекет етуге, диалогтық қатынасқа түсуге белгілі жағдайларды туғызады екен.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Грищенко А.В. Изучение состояния диалогической речи детей с нарушением слуха / А.В. Грищенко // Вестник Витебского государственного университета. 2011. Т. 6. № 66. – С. 85-88.

2. Васильева О.И. Проектная деятельность обучающихся, воспитанников с нарушениями слуха в рамках реализации регионального компонента / О.И. Васильева // *Азбука образовательного пространства*. 2018. № 1 (2). – С. 36-39.

3. Григорьева Е.В. Проектная деятельность в начальной школе для детей с нарушением слуха / Е.В. Григорьева // *Наука и образование: новое время*. 2014. № 2 (2). – С. 196-201.

4. Дундукова Е.В. Особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с кохлеарными имплантами / Е.В. Дундукова // *Инновационные технологии в науке и образовании сборник статей II Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г.Ю. Гуляева*. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. – С. 266-268.

5. Иванова Л.И. Некоторые подходы по организации проектной деятельности для детей с нарушением слуха / Л.И. Иванова // *Научный электронный журнал Меридиан*. 2018. № 2 (13). – С. 115-117.

6. Коваленко А.И. Развитие коммуникативных навыков учащихся / А.И. Коваленко, М.М. Панасенкова // *Педагогическое мастерство и педагогические технологии*. 2015. № 2 (июнь). – С. 316-318.

УДК 376

Л.У. Асылбекова<sup>1</sup>, К.К. Канагатова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., профессор, [LeiLa\\_as@mail.ru](mailto:LeiLa_as@mail.ru)

<sup>2</sup>«7М01902–Дефектология» мамандығының 2 курс магистранты,

<sup>1,2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, [karlygash\\_kanagatova@gmail.com](mailto:karlygash_kanagatova@gmail.com)

Алматы қ., Қазақстан

## КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ҮЙЛЕСІМДІ СӨЙЛЕУДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІН ЗЕРТТЕУДІҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

*Аңдатпа*

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі балаларда келісілген сөйлеуді қалыптастыру туралы айтылады. Мақалада осы топтағы балалардың үйлесімді сөйлеуінің даму ерекшеліктерін зерттеген ғалымдардың зерттеулері келтірілген. Көру қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу дамуы бірдей заңдарға бағынады, демек, дәйекті мәлімдемені қалыптастыру механизмі, бірақ өзіндік ерекшеліктері бар. Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау барысында алынған мәліметтер көру қабілеті бұзылған балалардағы келісілген сөйлеудің бұзылуы көп факторлы және өзіндік ерекшеліктері бар деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** мектеп жасына дейінгі балалар, көру қабілетінің бұзылуы, келісілген сөйлеу.

Асылбекова Л.У. <sup>1</sup>, Канагатова К.К. <sup>2</sup>

<sup>1</sup>научный руководитель, доктор психол. наук, профессор, [LeiLa\\_as@mail.ru](mailto:LeiLa_as@mail.ru)

<sup>2</sup>магистрант 2 курса по специальности «7М01902–Дефектология»,

<sup>1,22</sup>Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

[karlygashkanagatova@gmail.com](mailto:karlygashkanagatova@gmail.com), г. Алматы, Казахстан

## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Аннотация*

В данной статье речь идет о формировании связной речи у детей дошкольного возраста. В статье представлены исследования ученых, изучавших особенности развития связной речи детей данной группы. Речевое развитие детей с нарушением зрения подчиняется тем же закономерностям, а, следовательно, и механизм формирования связного высказывания, но имеет свои специфические



особенности. Полученные данные в ходе анализа научно-методической литературы позволяют сделать вывод, что нарушение связной речи у детей дошкольного с нарушениями зрения носит многофакторный характер и отличается от нарушений зрячих сверстников.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, нарушения зрения, связная речь.

*Leila Asylbekova<sup>1</sup>, Karlygash Kanagatova<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, [LeiLa\\_as@mail.ru](mailto:LeiLa_as@mail.ru)*

<sup>2</sup>*2nd course master specialty of «7M01902 – Defectology», [karlygashkanagatova@gmail.com](mailto:karlygashkanagatova@gmail.com),*

<sup>1,2</sup>*Kazakh National Pedagogical University named after Abay*

*Almaty, Kazakhstan*

## SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASES OF STUDYING THE PROBLEM OF FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

### *Abstract*

This article is about the formation of coherent speech in preschool children. The article presents the research of scientists who studied the features of the development of coherent speech of children of this group. The speech development of children with visual impairment follows the same laws, and, consequently, the mechanism of formation of a coherent utterance, but has its own specific features. The data obtained during the analysis of scientific and methodological literature allow us to conclude that the violation of coherent speech in preschool children with visual impairments is multifactorial and differs from the violations of sighted peers.

**Keywords:** preschool children, visual impairments, coherent speech.

В современном обществе чрезвычайно актуализируется системный подход к изучению и преодолению сочетанных (комплексных нарушений) у детей дошкольного возраста. Это связано, с одной стороны, с преодолением противоречий, сложившихся в теории и практике специальной педагогики относительно оказания психолого-педагогической помощи этим детям, а с другой – с возрастающей интенсивностью внедрения процессов инклюзии в образовательное и социальное пространство.

В связи со сказанным становится важным изучение категорий детей с особым и образовательными потребностями, которые уже в ближайшее время могут быть наиболее успешно вовлечены в процесс инклюзивного образования. К такой категории могут быть отнесены дети, имеющие сочетанные проявления первичной глазной патологии и нарушения речи.

Известно, что речевое развитие детей с нарушением зрения осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально видящих, однако патология зрения вносит специфику в этот процесс, проявляющуюся в его динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

Формирование чувственного познавательного опыта ребенка базируется на образовании сложных системных зрительно-слуховых, зрительно-тактильных, зрительно-двигательных связей, которые являются физиологической основой для дальнейшего развития высших форм познавательной деятельности.

Исследования психологов и дефектологов показали, что нарушение зрительного восприятия у ребенка с раннего возраста создает трудности спонтанного накопления им сенсорного опыта, что задерживает формирование психической базы речи. Низкий уровень сенсорных процессов, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на развитие сохранных психических функций.

Формирование речи детей с патологией зрения протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Расстройства речи и нарушение зрения у детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействие речевой и зрительной недостаточности.

По результатам исследования тифлопедагогов и тифлопсихологов (Л.С. Выготского, Т.П. Головиной, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и др.) было установлено, что в силу зрительного дефекта более 30% воспитанников имеют недоразвитие речи. В исследованиях

Л.С. Волковой, А.Л. Лукошевичене, С.А. Покутневой, И.В. Новичковой, Е.В. Шлай и др. мы находим подтверждение тому, что у детей с нарушением зрения наблюдаются не только системные нарушения (ОНР, ФФН), при которых имеется расстройство речи как целостной функциональной системы, но и отклонения в развитии процессов восприятия, памяти, внимания, воображения и логического мышления. В связи с этим они испытывают серьезные затруднения в самостоятельном планировании сюжета, в создании связного контекста, в самостоятельном оперировании лексико-грамматическими категориями, в грамматическом оформлении речевого материала.

В ряде исследований (Е.Б. Карпушина, К.Г. Багоцева и др.) указывается, что недостаточное развитие связной речи детей с нарушениями зрения обусловлены ограниченным чувственным и предметно-практическим опытом, несовершенством методов и приемов их обучения и воспитания.

Системный анализ проявлений вербального и невербального характера в процессе анализа результатов экспериментальной деятельности позволяет полагать, что недостаточное развитие связной речи у детей с нарушением зрения является следствием сложной структуры дефекта, сочетающего языковые, когнитивные и оптико-пространственные трудности [1].

Логопедическая практика показывает, что у этой группы детей формирование связного высказывания происходит с большим трудом, чем овладение другими аспектами речевой системы.

В то же время, несмотря на наличие многочисленной группы детей с общим недоразвитием речи, имеющих позднее возникшие нарушения зрения, обнаруживается недостаточная освещенность проблемы формирования у них связноречевых возможностей.

С.А. Покутнева показывает, что слабовидящие дети при составлении развернутых рассказов, отражающих сложные и многоплановые явления и события, подчинение связного высказывания единой ведущей мысли и теме, испытывают затруднения в установлении логических связей между частями излагаемого материала. Для устной разговорной речи слабовидящих детей нормативным является использование простых предложений, неполных ответов, частое повторение одних и тех же слов, наличие «лишних» слов, активное использование местоимений, уменьшение доли прилагательных в самостоятельной речи, своеобразное употребление предложно-падежных форм имен существительных. А также своеобразный порядок слов, объединяющийся не грамматической, а психологической функцией: слова располагаются в последовательности формирования мысли, все важное передвигается к началу предложения [2].

Как показывают специальные исследования Т.П. Головиной, Т.А. Кругловой и др. для детей с нарушениями зрения существенными являются затруднения в составлении развернутых рассказов, построении описаний конкретных предметов, ситуаций, процессов, способности оперировать словом в самостоятельной словесной творческой деятельности. Слабовидящие не умеют структурно оформить рассказ по сюжетной картине. Их рассказы отражают только констатацию следствий, исключая анализ визуальных объектов, подсказывающих возможную причину. Действия слабовидящих при этом носят хаотичный порядок, которые состоят из проб и ошибок. Особые затруднения испытывают дети с нарушениями зрения при составлении творческих рассказов.

Отмеченные недостатки объясняются рядом авторов как несформированность у детей способов действий, направленных на составление различных типов связного высказывания.

Как указывает М.И. Земцова у слабовидящих детей отмечается значительное уменьшение количества выделенных информативных смыслоразличительных признаков и элементов изображенного на картине. По исследованиям Ю.А. Кулагина, для многих слабовидящих характерно отрывочное описание картины; основная тема ее при этом ускользает [3].

В исследованиях Филичевой Т.Б., Тумановой Т.В., Соколова Т.В. Выявлены и охарактеризованы особенности овладения связной речью дошкольниками с речевыми нарушениями:

- неточности в понимании обращенных к ним высказываний (в том числе речевых инструкций к заданиям);
- затрудненное формирование замысла будущего высказывания и его планирование;
- неточное понимание значений лексических единиц в контекстной речи;
- ошибочная семантическая интерпретация лексических единиц;



- ограниченное использование разных частей речи в рамках речевого высказывания.

Эта зависимость опосредуется состоянием зрительного восприятия и чувственным опытом воспитанников, а также своеобразием условий воспитания и обучения этого контингента детей и недостаточным и ограниченным учетом его в процессе коррекционно-развивающей работы. На речевое развитие слабовидящих влияет не только состояние зрительных функций детей.

Одним из решающих факторов успешного речевого развития слабовидящих детей является специально организованная коррекционно-педагогическая работа, учитывающая особенности формирования речи при зрительной недостаточности [4].

Поэтому обучение связной монологической речи (т.е. четко и последовательно, логически стройно и законченно, точно по употреблению лексики и по содержанию, правильно по грамматическому оформлению, самостоятельно и свободно излагать свои мысли, строить высказывание) дошкольников с нарушениями зрения имеет особое значение в коррекционно-педагогическом процессе.

*Список литературы:*

1. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соколова Т.В. Формирование связных высказываний у детей с первичной глазной патологией (косоглазием) и общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.*
2. *Соколова Т.В. Формирование связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи, имеющих нарушения зрения: автореферат дисс. кандидата педагогических наук. – 2019. – 10 с.*
3. *Шевырева Т.В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения: учеб. пособие. – 2015. – 96 с., - 45с.*
4. *Дорошенко О.В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения: автореферат дисс. кандидата педагогических наук. – 2009. – 8 с.*

## АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

- Асылбекова Л.У.** - п.ф.д., профессор, Педагогика және Психология институты, Арнайы білім беру кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Абдуллаева Н.Н.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Аутаева А.Н.** – психол.ғ.к. қауымд. профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Аязбекова А.С.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Амангалиева А.Ш.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Аскарова С.Т.** - Павлодар облысының білім беру басқармасы, №1 арнайы мектеп-интернаты, ҚММ биология пәнінің мұғалімі, Павлодар, Қазақстан
- Ахметова П. Т.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Баймуратова А.Т.** - Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығы, Қазақстан, Алматы қ.
- Батырхан Г.А.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Бугабаева Л.А.** - PhD доктор, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Болатбек Л.Қ.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Жалгасбаева Н.О.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Жиенбаева Н.Б.** - психология ғылымдарының докторы, профессор
- Жолдыбай Ж.Ә.** - 7М01705- шетел тілі: екі шетел тілі, 2-курс магистрант; Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
- Завалишина О.В.** - педагогика ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы білім беру кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Алматы қ.
- Етекбаева А.Ж.** - «Ақ ниет» мектеп-интернатының бастауыш сынып мұғалімі, Өскемен қ.
- Егемберді Д.Ж.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Ибраева – 8D01300301** «Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 2 курс PhD-студенті Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Университетская көшесі 29, Қарағанды қ., Қазақстан
- Карибаева Ғ.Е.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Канагатова К.К.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Кривицкая С.К.** - «Ақ ниет» мектеп-интернатының директоры, Өскемен қ., Қазақстан
- Қараева Т.Н.** - аға оқытушы ҚазҰҚызПУ
- Қарақойшыева А.А.** - 7М01901-Дефектология мамандығының 1 курс магистранты
- Қашкеева А.Б.** - Қазақ Ұлттық Абай атындағы педагогикалық университет гуманитарлық ғылымдар магистрі, аға оқытушы, Қазақстан, Алматы
- Макина Л.К.** - Психология ғылымдарының кандидаты, доцент
- Махметова А.А.** - ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Онгарбаева Г. К.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Полякова Г.С.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Сағатова Д.С.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Садырбаева Р.Е.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Садыкова Р.К.** - фил. ғыл. кан., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы,
- Стыбай А.Н.** - Ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру және есту қабілетін дамыту мұғалімі, Алматы қаласы білім басқармасының «Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы (түзету) мектеп-интернаты» ҚММ, Алматы қ., Қазақстан
- Тулемисова Н.К.** – Павлодар облысының білім беру басқармасы, №1 арнайы мектеп-интернаты, ҚММ басшысы, Павлодар, Қазақстан
- Түйебақова Н.А.** - п.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ
- Ташмұратова Қ.Е.** - 7М01704 - Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті
- Түрсүмұрат Ә.Н.** - 7М01902101 Дефектология мамандығы бойынша 2 курс магистранты
- Шаушекова Б.Қ.** - Доцент, педагогика ғылымдарның кандидаты, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Университетская көшесі 29, Қарағанды қ., Қазақстан
- Шабанова Б.А.** - Абай атындағы ҚазҰПУ докторанты, Алматы қ., Қазақстан
- Шаймаханова М.К.** - 7М01705 – Шетел тілі: екі шетел тілі мамандығының 2 курс магистранты ҚазҰҚызПУ

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Аугаева А.Н.** - психол. ф. к, ассоц. профессор, КазНПУ имени Абая

**Асылбекова Л.У.** - д.пс.н., профессор, КазНПУ им. Абая, Институт педагогики и психологии, отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

**Аскарова С.Т.** - Учитель биологии КГУ Специальная школа-интернат №1, управления образования Павлодарской области, г. Павлодар, Казахстан

**Аязбекова А.С.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01901-Дефектология

**Абдуллаева Н.Н.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Ахметова П. Т.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Амангалиева А.Ш.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Жалгасбаева Н.О.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Болатбек Л.К.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Бутабаева Л.А.** – доктор PhD, старший преподаватель отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика»

**Батырхан Г.А.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Баймуратова А.Т.** - Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, Казахстан, г. Алматы

**Егемберди Д.Ж.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Жиенбаева Н.Б.** - доктор психологических наук, профессор, КазНПУ имени Абая

**Жолдыбай Ж.А.** - 7М01705-Иностранный язык: два иностранных языка, 2-курс магистрант; Казахский национальный женский педагогический университет

**Завалишина О.В.** - к.п.н., доцент отдела профессиональной подготовки «Специальная педагогика» КазНПУ имени Абая,

**Етекбаева А.Ж.** - Учитель начальных классов школы-интерната «Ақ ниет», г.Усть-Каменогорск, Казахстан.

**Ибраева Э.С.** - PhD-студент Карагандинский университет имени Е.А.Букетова, ул. Университетская 29, г.Қараганда, Казахстан.

**Кривицкая С.К.** - Директор школы-интерната «Ақ ниет», г.Усть-Каменогорск, Казахстан

**Кашкеева А. Б.** - Казахский Национальный педагогический университет имени Абая магистр гуманитарных наук, старший преподаватель, Казахстан, Алматы

**Карибаева Г.Е.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101-Дефектология

**Караева Т.Н.** - старший преподаватель КазНацЖенПУ

**Каракойшиева А.А.** - 7М01901 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты

**Канагатова К.К.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Макина Л.К.** - Кандидат психологических наук, доцент КазНПУ им.Абая

**Махметова А.А.** - научный руководитель, PhD, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая

**Онгарбаева Г. К.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Полякова Г.С.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Сагатова Д.С.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Садырбаева Р.Е.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Садыкова Р.К.** - кандидат филологических наук, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

**Стыбай А.Н.** - Учитель по развитию речи и слухового восприятия, КГУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №5 для детей с нарушениями слуха» управления образования города Алматы, Казахстан

**Тулемисова Н.К.** - Руководитель КГУ Специальная школа-интернат №1, управления образования Павлодарской области, г. Павлодар, Казахстан

**Туебакова Н.А.** - к.п.н, доцент, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

**Ташмуратова К.Е.** - Магистрант 2 курса специальности 7М01704-Иностранный язык: два иностранных языка, Казахский национальный женский педагогический университет языка.

**Турсумурат А.Н.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01902101 – Дефектология

**Шаушекова Б.Қ.** - Доцент, кандидат педагогических наук, Карагандинский университет имени Е.А.Букетова, ул. Университетская 29, г.Қараганда, Казахстан

**Шабанова Б.А.** - докторант КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**Шаймаханова М.К.** - магистрант 2 курса по специальности 7М01705-Иностранный язык: два иностранных языка, КазНацЖенПУ.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Autaeva A.N.** – k.psychol.s., assoc. professor, KazNPU named after Abay

**Asylbekova L.U.** - d.ps.s., professor, Institute of pedagogy and psychology, Department of Special Education, Abai Kazakh National Pedagogical University

**Ayazbekova A.S.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Askarova S.T.** - Head of KSU Special boarding school №1, Department of Education of Pavlodar region, Pavlodar, Kazakhstan

**Abdullayeva N.N.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Amangaliyeva A.Sh.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Akhmetov P. T.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Butabayeva L.A.** - Doctor PhD, Senior Lecturer of the Professional Training Department "Special Pedagogy"

**Bolatbek L.K.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Batyrkhan G.A.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Baimuratova A.T.** - National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Kazakhstan, Almaty

**Etekbaeva A. Zh.** - Primary school teacher of Ak niet school, Ust-Kamenagorsk, Kazakhstan

**Ibrayeva E. S.** - PhD-student, Buketov Karaganda University, Buketov Karaganda University, Universitetskaya str 29, Karaganda, Kazakhstan

**Makina L.K.** - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

**Mahmetova A.A.** - scientific director, PhD, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

**Kashkeyeva A.B.** - Kazakh National pedagogical University named after Abay, senior teacher, master of humanitarian sciences, Kazakhstan, Almaty

**Karibayeva G.Y.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Krivitskaya S. K.** - Headmaster of the school Ak niet, Ust-Kamenagorsk, Kazakhstan

**Karayeva T.N.** - senior lecturer Kazakh National Women's Teacher Training University.

**Karakoishiyeva A.A.** - 1<sup>st</sup> course master specialty of 7M01901

**Kanagatova K.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Ongarbaevka G. K.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Polyakova G.S.** - 2-nd year graduate student of the Institute of Pedagogy and Psychology at Abai KazNPU. Almaty, Kazakhstan

**Shaushekova B.K.** - Associated Professor, candidate of pedagogical sciences, Buketov Karaganda University, Universitetskaya str 29, Karaganda, Kazakhstan

**Shabanova B.A.** - doctoral student KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

**Sagatova D.S.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Sadyrbayeva R.E.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Stybay A.N.** - Speech and auditory development teacher, CGA «Special (corrective) boarding school №5 for children with hearing impairment», department of education of Almaty, Kazakhstan

**Sadykova R.K.** - candidate of Philology, Science Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty city, Kazakhstan

**Shaimahanova M.K.** - 2 course 7M01705 – Foreign language: two foreign language Kazakh National Women's Teacher Training University

**Tulemisova N.K.** - Teacher of biology, KSU Special boarding school №1, Department of Education of Pavlodar region, Pavlodar, Kazakhstan

**Tuyebakova N.A.** - Associate Professor Kazakh State Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

**Tashmuratova K.E.** - Master Degree 2 course of specialty 7M01704 - Foreign language: two foreign languages.

**Tursumurat A.N.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Yegemderdi D.Zh.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Zhienbayeva N.B.** - doctor of psychology sciences, professor Kazakh National Pedagogical University named after Abay

**Zhalgasbayeva H.O.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01902101-Defectology

**Zavalishina O.V.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Education of KazNPU named after Abai, Republic of Kazakhstan, Almaty.

**Zholdybay Zh.A.** - 2nd year master's student in the specialty 7M01705-Foreign language: two foreign languages

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентов и др. сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- Индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- Фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- При оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- Статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100 слов);
- Шрифт «TimesNewRoman», размер шрифта основного текста – 11пт, рисунков, диаграмм – 10пт, межстрочный интервал – одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5 см. Формат – А4.
- Левое поле – 2см, правое – 2 см, верхнее и нижнее поля – 2 см;
- Табличные сноски располагаются под таблицей, сноски (звездочки) в тексте ставятся внизу соответствующей страницы;
- Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках по тексту статьи, с указанием номера источника по библиографическому списку и страницы, либо статьи нормативного акта, на которые ссылается автор (например: [1,с.15]);
- Список литературы входит в общее число страниц статьи оформляется в конце текста по мере упоминания источников (не более 10) в следующей последовательности: автор (Ф.И.О.), название работы (статьи), название источника (сборника, журнала и т.п.), место издания (город и издательство), месяц или номер (журнала, газет), год издания и номера страниц;
- Резюме с ключевыми словами должно быть предоставлено на казахском, русском и английском языках.

**Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им.Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.**

