



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

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы
Серия «Специальная педагогика»
№2(37), 2014



Алматы

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті
ХАБАРШЫ
«Арнайы педагогика» сериясы,
№2(37), 2014

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

Бас редактор
психол. ғ.к., доцент Л.Х. Макина
Бас редактордың орынбасары
психол. ғ.к., аға оқытушы.

А.А. Ханаян

Редакция алқасы:
проф. Е.М. Кулеша (Польша),
проф. Л.Хоппе (Германия),
психол.ғ.д., проф. Ж.И. Намазбаева,
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.ғ.к., доцент А.А. Аутаева,
п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,
п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
п.ғ.к., аға оқыт. А.А. Байтурсынова,
психол.ғ.д., проф. Н.С. Ахтаева,
(Ал-фараби ҚазҰУ),
п. ғ.п., аға оқыт. И.А. Денисова
(жауапты редактор)

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2014

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

Басуға 28.07.2014 кол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 21,5 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 160.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН
БОЛАШАҒЫ**
**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аутаева А.Н., Бектаева З.Н. инклюзивті білім беру жүйесімен 5в010500- «дефектология» мамандығы бойынша білім алатын бакалавр студенттерін даярлау.....	4
Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Повышение квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования в республике Казахстан	7
Туребаева К.Ж., Шестакова Е.В. Реализация психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями в учебной деятельности.....	12
Оразаева Г.С. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс	15
Омирбекова К.К., Ибатова Г.Б., Тулебиева Г.Н. Формирование профессионального готовности будущего педагога-дефектолога	19
Муминова Л.Р. концепция инклюзивного образования в Узбекистане	21
Жигайло А.В. Как помочь необычному ребенку почувствовать себя, таким как все	24
Жевакина А.Ю. коррекция дисграфии у младших школьников с зпр через использование инновационных технологий в условиях инклюзивного образования	27
Мовкебаева З.А., Ибдимина Г.Н. Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының жазуындағы ерекше қателердің таралуы.....	30
Макина Л.Х, Махметова А.А., Жетібаева К. Әлеуметтік топтың және тұлға қарым-қатынасының теориялық талдау проблемасы	35

МУМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ (ОВР)

Кошикова Ж.И. Особенности развития слухового восприятия у детей с кохлеарной имплантацией.....	38
Жақыпбекова Н.Қ. Көмекші мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және оның пайда болу себептері	45
Даурамбекова А.А. Естімейтін оқушылардың дақылді сөйлеу тілін менгеру ерекшеліктері.....	49
Ибатова Г.Б. Сөйлеу тілі жалпы дамымаудың 3-ші деңгейіндегі балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстың ғылыми-теоретикалық негіздері.....	52
Аутаева А.Н., Бекбаева З.Н. Мүмкіндігі шектеулі тұлға әлеуметтенуінің әлеуметтік-психологиялық механизмдері	56
Байдосова Д.Қ. Житс-тің жұғу көздері мен жұғу жолдарының алдын алуының гигиеналық негіздері.....	60

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная
педагогика»,
№2(37), 2014

Периодичность - 4 номера в год
Выходит с 2001 года.

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

Зам. главного редактора
к.психол.н., ст. преп. А.А. Хананян

Редакционная коллегия:

проф. Кулеша Е.М. (Польша),
проф. Хоппе Л. (Германия),
д.психол.н., проф. Намазбаева Ж.И.,
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,
к.психол.н., доцент Аутаева А.Н.,
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,
к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,
к.п.н., ст. преп. Байтурсынова А.А.,
д.психол.н., проф. Ахтаева Н.С.,
(КазНУ им.Ал-фараби),
к.п.н., ст. преп. Денисова И.А.
(ответ, редактор)

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2014

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

Подписано в печать 28.07.2014.
Формат 60x84 1/8.
Объем 21,5 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 160.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального
педагогического
университета имени Абая

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

Irina Denisova Modern means of organization of correctional-rhythmic upraising of children with sen (special educational needs).....	64
Логина Е.Т., Лисовская Т.В. Формирование жизненных компетенций – новая задача образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.....	67
Джаксынжаева Ж.Т. Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау процесінің даму ерекшеліктері.....	72
Нұрланбекова А.Д. зияты зақымдалған балалардың отантану (тарихи) білімдерін меңгеру ерекшеліктері.....	76
Рахимова М.М. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің рухани құндылықтарын қалыптастырудағы қажеттілік.....	79
Ибатова Г.Б., Ерманова Г. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды суаттылыққа үйрету кезінде ескерілетін жағдайлар.....	82
Макина Л.Х., Махметова А.А. Жасөспірім жастағы қимыл-қозғалыс аппаратының зақымдауына ұшырған балалардың тұлғааралық қарым-қатынасы.....	86

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

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

Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы, арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, Ресейдің арнайы білім беру мекемелерінің мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, магистранттардың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

Құрметпен бас редактор:

п.ғ.к.,доцент Макина Л.Х.

Уважаемые читатели!

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

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

В рамках специальных рубрик рассматриваются такие важные направления как:

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

Очередной номер Вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» посвящен одной из актуальных на современном этапе проблем нашего государства в сфере обучения, воспитания и развития детей - проблеме инклюзивного образования, а именно – включению детей с различными отклонениями в развитии в единый общеобразовательный процесс. В русле данной проблемы представлены материалы Республиканского он-лайн семинара (вебинара) на тему : «Проблемы подготовки педагогических кадров для инклюзивного образования в свете реализации Государственной программы развития образования в РК до 2020г.», с участием преподавателей педагогических вузов, педагогов общеобразовательных школ и детских садов, специальных организаций образования РК. Кроме того, по традиции, публикуются статьи, посвященные вопросам обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития.

Ждем Ваших статей и пожеланий. Надеемся, все Ваши материалы будут способствовать дальнейшему развитию теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

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

Инклюзивті білім берудің мәселелері мен болашағы

Проблемы и перспективы инклюзивного образования

УДК 378.091:376-056.26

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІМЕН 5В010500-«ДЕФЕКТОЛОГИЯ» МАМАНДЫҒЫ БОЙЫНША БІЛІМ АЛАТЫН БАКАЛАВР СТУДЕНТТЕРІН ДАЯРЛАУ

Аутаева А.Н. – п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бекбаева З.Н. – п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мақалада инклюзивті білім беру жүйесінде 5В010500-Дефектология мамандығын даярлау мәселелері қарастырылады. Сонымен қатар инклюзивті білім беруде және оның негізгі қағидаларына талдау жасалып, жалпы білім беретін мектеп әкімшілігі мен мектеп педагогтарының мүмкіншілігі шектеулі балалардың әлеуметтік, физикалық, эмоционалдық және зият дамуын тәуелсіз қабылдауы, оларға қажетті жағдай жасауы туралы айтылады.

Инклюзивті білім беруді ұйымдастыратын және басқаратын маман бұл – инклюзивті білім беруді мақсатқа бағытталғын процесс ретінде көретін және басқаратын маман. Өзінің қызметінде инклюзивті білім беру маманы міндетті түрде келесі аспектілерді: экономикалық аспект, құқықтық, медициналық, психолого-педагогикалық, әдістемелік және т.б. меңгеруі тиіс.

Экономикалық жоспарда аталмыш маман инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қажетті қаржылық бағытын қарастыруы шарт. Бұл материалдық-техникалық жабдықтау, қосымша мамандарға өтемақы тағайындау, тамақтануы, арнайы құралдармен жабдықтау, оқу-әдістемелік жағдай жасау және т.б.

Құқықтық жоспарда мүмкіншілігі шектеулі балалардың құқтарын қорғау туралы баяндалады. Жұмыс ата-аналармен және педагогтармен кеңес беру және құқықтық сатысын атқару мақсатында жүргізіледі.

Түйін сөздер: білім, білім беру, бакалавр, инклюзивті білім беру, интеграция, мүмкіндігі шектеулі тұлға, Саламандық декларация, ҚР Білім туралы заңы.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың 2014ж. 17 қаңтарындағы «Қазақстандық жол –2050: Ортақ мақсат, ортақ мүдде, ортақ болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауында: «Ұлт денсаулығы –біздің жетістікті болашағымыздың негізі», деп ерекше көрсетілген. Сонымен қатар, білім беру саласындағы басымдықтарды аша келе, «жоғары оқу орындар білім беру жұмысымен ғана шектелмеулері керек» [1], деп айтылған. Болып жатқан әлеуметтік-экономикалық өзгерістер қазіргі адамның психикасына және оның бейімдік қабілеттеріне жоғары талаптар қояды.

Инклюзивті білім беру – бұл жалпы білім беру процесінің дамуы. Ол барлық балалардың білім алуына қолжетімділік пен мүмкіншілігі шектеулі балалардың білім алуына жол ашу.

1994 жылы қол қойылған Саламандық декларация, 92 мемлекеттік және 25 халықаралық ұйымның 300 астам өкілдері инклюзивті білім беруді жалпы мектепке енгізу мүмкіндігі шектеулі балаларды оқшаулаумен күресу әдістерінің бірден бір жолы, ол мектеп қоғамының жылы қарым-қатынасқа бейімделуін, барлығына қолайлы және жалпы білім беру жағдайын ұйымдастыруды белгілейді.

Инклюзивті білім беру мен оның негізгі қағидалары, жалпы білім беретін мектеп әкімшілігі мен мектеп педагогтарының мүмкіншілігі шектеулі балалардың әлеуметтік, физикалық, эмоционалдық және зият дамуын тәуелсіз қабылдап, оларға қажетті жағдай жасауды талап етеді. Дегенмен, мектеп әкімшілігі мен педагогтар алдында мынандай мәселелер туындайды: мамандар мен педагогтардың ауыртпалықты үлестірудегі таңдау; білім беру кеңістігін ұйымдастыру; сыныпта психологиялық ахуалды ұйымдастыру; сыныпта ықпалдастық пен әрекеттестікті ұйымдастыру; ата-анамен жүргізілетін жұмыс; мүмкіншілігі шектеулі балалардың жұмысын бағалау және т.б. Айта кететін жайт, инклюзивті білім беру субъектіндегі балық сұрақтар тізбегі толық қарастырылмаған.

5В010500-Дефектология мамандығының жалпыға міндетті білім беру стандартында (ГОСО РК 6.08.061-2010) кәсіби қызметтік бакалавр дайындау, толыққанды әлеуметтік, интеграциялық және мүмкіншілігі шектеулі балалардың жеке дамуына бағытталған жалпы білім беру және арнайы (коррекциялық) оқытуды ұйымдастыру болып табылады.

Қазіргі уақытта, жалпы мәдени, кәсіптік орнын толтыру және т.б талап ету, бүгінгі дефектолог маманы психология-педагогика аумағында мүмкіншілігі шектеулі балаларды коррекциялық инклюзивті білім беруге жетелеуге дайын болуы қажет.

«Білім беру» туралы ҚР заңы; Жалпы адамзаттық құқық (1948); БҰҰ зияты зақымдалған тұлғалардың құқығы туралы декларациясы (1971); БҰҰ мүгедектердің құқықтарын қорғау туралы декларациясы (1975); Әлемдік мүгедектерге қарым-қатынас бағдарламасы (1989); Әлемдік жалпыға білім беру декларациясы (Джомтьен 1990); БҰҰ мүмкіншілігі шектеулі жандардың теңдігі туралы стандартты ережелері (1993); Саламандық ерекше мұқтаждықтары бар жандардың білім алу процесінде саяси және тәжірбиелік қағидалар декларациясы (1994); БҰҰ мүгедектер құқығы туралы конвенциясы (2006), Республикалық және халықаралық нормативтік құжаттар бірінші кезекте мүмкіншілігі шектеулі жандардың білім алу құқықтарын қарастырады.

Жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім беруді басқару мен ұйымдастыру және осы аймақта арнайы мамандар әзірлеу сұрақтары құқықтық құжаттарда бейнеленбеген. Жалпы мектептерде инклюзивті білім беруді енгізу процесі, бұл көп қырлы процесс, ол әртүрлі экономикалық, құқықтық, медициналық, педагогикалық, психологиялық, әдістемелік және ғылыми бағытты өзіне қосады. Осы тұрғыда инклюзивті процесті қарастыруды мұғалім де, педагог-психолог та, мектеп директоры да қарастыра алмайды. Олардың әр қайсысының өзіндік компоненттері бар. Кәсіби компенсацияны мүмкіншілігі шектеулі балаларды психолого-педагогика аумағында жүзеге асыру тек өзінің «жауапкершілік аймағы» жағдайында ғана мүмкін.

Аталған мәселені шешудің бір жолы ретінде педагогикалық кадрлардың квалификациясын көтеру және дамыту қажет.

Сонымен қатар инклюзивті білім беруде кәсіби дефектологты дайындау мазмұмның қажеттілігі маңызды болып табылады.

Инклюзивті білім беруді ұйымдастыратын және басқаратын маман бұл – инклюзивті білім беруді мақсатқа бағытталғын процесс ретінде көретін және басқаратын маман. Өзінің қызметінде инклюзивті білім беру маманы міндетті түрде келесі аспектілерді: экономикалық аспект, құқықтық, медициналық, психолого-педагогикалық, әдістемелік және т.б. меңгеруі тиіс.

Экономикалық жоспарда аталмыш маман инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қажетті қаржылық бағытын қарастыруы шарт. Бұл материалдық-техникалық жабдықтау, қосымша мамандарға өтемақы тағайындау, тамақтануы, арнайы құралдармен жабдықтау, оқу-әдістемелік жағдай жасау және т.б.

Құқықтық жоспарда мүмкіншілігі шектеулі балалардың құқықтарын қорғау туралы баяндалады. Жұмыс ата-аналармен және педагогтармен кеңес беру және құқықтық сатысын атқару мақсатында жүргізіледі.

Медициналық аспект – мамандардың денсаулық сақтау аймағында (психоневролог, окулист, отоларингог, сурдолг, физиотерапев, терапев, реабилитолог және т.б.) әрекеттесік орнатуды талап етуімен айқындалады.

Мүмкіншілігі шектеулі оқушылардың жалғаспалы ауыртпалығы бар екенін және ол мектеп медбикесімен тығыз қарым-қатынаста жүретінін жоққа шығаруға болмайды. Балалар, бірге оқитын сыныптастарымен «не болады және не болмайды» жағдайларын жақсы білуі тиіс, олардың «ерекше күтімді қажет ететінін», егер олар өздерін нашар сезінсе, не істеу керектігін жақсы білулері қажет. Есте сақтайтын жайт, мүмкіншілігі шектеулі балалар соңғы құрылған топ, бүгінде оларға сыныпқа байланыты жіктеуде арнайы классификация құрылмаған. Сонымен қатар біріктіру топтары процесінің өзі ашық болып қалуда, айталық, Италияда инклюзивті құрылымда сынып критерилері нақты анықталған: сынып оқушылар саны 20, максималды дамуында ауытқуы бар бала саны 2. Біздің мектеп жағдайына аталмыш көрсеткіштер сай келе бермейді. Инклюзивті енгізу психологиялық қолдау мен үрдіске қатысатындарды: балалар, ата-аналар, сынып жетекшісі, пән мұғалімдері және т.б. бағдарлау. Соңғы он жылдықта ғалымдар балалар мен жасөспірімдерді, сонымен қатар мүмкіншілігі шектеулі балалардың қоғамдық сұрақтарын белсенді зерттеуде. Дегенмен дамуына бұзылысы бар балалардың жалпы білім берудегі қоғамдасуы туралы әлі айқындалмады. Мектеп қоғамына «ерекше баланы» қосу, біріншіден қалыпты баланың өзіне қарапайым мәселе емес. Жаңа ортаға баланы енгізу баланы жаңа талаптарға, жаңа жағдайларға итермелейді, ол баланың психологиялық және әлеуметтік денсаулығына әсер етпей қоймайды. Осылайша, бала күйзеліс жағдайына түседі және осы кезде балаға және оның ата-анасына кешенді психолого- педагогикалық кеңес қажет.

Көп жылдан бері өздерінің кәсіби қызметінде оқытушылар оқушыларының сәтті жемістерін көріп, өздерінің шеберлігін көрсетіп келеді. Сыныпқа ерекше мүмкіншілігі жоқ оқушының кіріктіруі педагогтың өзіне де кері әсер етуі мүмкін. Жалпы білім беретін мектеп педагогтары көп жылдан бері қалыпты

балаларға білім беріп келеді, сондықтан ол мүмкіншілігі шектеулі балалардың психолого–педагогикалық және физиологиялық ерекшеліктерін біле бермейді. Аталмыш мәселені шешу үшін педагог жалпы мектепте білім алатын мүмкіншілігі шектеулі оқушының өзіндік және халықаралық құқықтық құжаттарымен толық танысуы қажет. Бұл орайда педагогты жемісті нәтиже көрсетіп жүрген халықаралық серіктестердің тәжірибесімен таныстырусыз, психологиялық, педагогикалық қолдаусыз жүзеге аспайды. Сонымен қатар балаларға деген эмпатия, толеранттық, позитивті бағыт сапаларын дамытуға көмектесу де қажет.

Сондай-ақ психологиялық көмекке дамуында бұзылысы жоқ қалыпты балалар мен олардың ата-аналары да мұқтаж, себебі инклюзивті білім беруге көп қарсылық білдіретін тараптың бірі – солар болып саналады. Ата-аналар өз балаларының физикалық және психикалық дамуында бұзылыстары бар балалармен бірге оқуын құптамайды. Тек мүмкіншілігі шектеулі балаларды оқыту процесі ғана ашық күйде қалады. Біріншіден, оқу жоспарына өзгерістер енгізу қажет, екіншіден бағдарламалық-әдістеме құрастыру, үшіншіден жұмыс формасын педагог қалыпты және бұзылыстың әртүріндегі балаларға қолдана білуі және т.б. Ерекше назарды маман мен медбикенің жұмысын есепке ала отырып сабақ кестесіне аудару қажет. Сабақты ұйымдастыру дәстүрлі ықпалды талап етеді, балалар материалды меңгеру үшін әрбір балаға қалыпты және дамуында бұзылысы бар балаға да ықпал жасалуы тиіс. Ең негізгі қажеттілік алған білімдерін бағалау. Бұл жерде қалыпты бала мен мүмкіншілігі шектеулі бала білімін бағалауда көрсеткіштерді анықтап алу қажет. Дамуында бұзылысы бар балалардың көп бөлігі шығармашылыққа белсенді болып келеді. Педагог баланың жеткен жетістіктерін ескере отырып, жаңа білім беру стандартына сай баламен сабақтан тыс уақытта көп уақытын жұмысайды. Қосымша білім беру мекемелерімен тығыз қарым-қатынаста болу балаға қиындық туғызбайды. онымен қатар инклюзивті білім беру әрдайым бақылауды талап етеді. Егер мүмкіндігі шектеулі бала құптарлық нәтиже бермесе, бала дамуына сай әдістер мен ықпалдар қарастырылып, жеке бағдарлама жасалуы керек. Бұл орайда АҚШ жеткілікті жоспарлы нәтиже көрсетуде, мысалы баланың білім алуына жеке жоспар құрылымы мен мазмұнын Миннесота штатында арнайы білім беру жоспары заңды түрде бекітілген. Аталған заңға сәйкес жеке бағдарлама жазбаша түрде құрылып, көшірмесі ата-анаға беріледі. Жеке бағдарламаға бір жылдық мақсат пен оқу процесінде балаға берілген әрбір тапсырманың қысқа мерзімдік міндеттері кіріктіріледі. Бағдарлама баланың жасерекшелігіне, оның мүмкіндіктерін ескере отырып және оның жүйелі дамуына арналып әзірленеді. Егер баланың мінез-құлқында ерекшелік болса, бағдарламаға ол да кіргізіледі. Егер ата-ана жоспарды қолдаса, ол өз күшіне енеді. Ата-ананың келісімінсіз жоспар іске аспайды. Егер ата-аналар жеке жоспардың талаптарын мақұлдамай, оған өзгерту енгізгісі келсе, мектеп ұжымымен ортақ келісімге келуіне болады. Ата-аналар баланың бағаларының тізімінің көшірмесін ала алады, егер қойылған бағаға келіспеген жағдайда жеке сараптамаға беруіне болады. Сараптама тек баланың туындаған мәселерін ғана емес, сонымен қатар потенциалдық мүмкіндіктерін де анықтайды. Егер құрастырылған бағдарлама оң нәтиже бермесе, педагог жаңа әдістерді қолданады. Ата-ана бағдарлама құрылғаннан кейін онымен 10 күн көлемінде танысуға құқылы, ата-ана бағдарламамен танысып, оны құптағаннан кейін шешім қабылданады. Бала үлгерімін ата-ана бір жылда бір рет ғана емес, өзі қалаған уақытында көре алады. Инклюзивті білім беру процесі тігінен және көлденеңнен басқаруды қажет етеді. Қазіргі уақытта бұл процесті ұйымдастыратын, басқаратын, сонымен қатар аталмыш процесті бақылайтын мамандар өте аз, тіпті мүлдем жоқ. Инклюзивті білім беру процесіне қатысаты мамандар бір мақсатта тізілген шынжыр тәрізді әрекеттестік және функционалды жүйелі: педагогикалық талдау, мақсаттылық және жоспарлау, ұйымдастыру, бақылау, орнықтыру және тізбектеу болуы тиіс. Жаңа оқу процесіне сапалы өту ұзақ әрі күрделі үрдіс. Жаңа инклюзивті білім беру процесіне өту жаңа дамуды талап етеді және оның жауаптарынан гөрі сұрақтары басым.

Аталған жағдайды бәсеңдету тек «инклюзивті білім беруді ұйымдастыру мен басқару» кескіні арқылы өзіне экономикалық және құқықтық модульді қосатын және инклюзивті білім туралы ұшқыр ойлы магистрларды дайындау арқылы жүзеге асады.

1. Н.Ә.Назарбаевтың 2014ж. 17 қаңтарындағы «Қазақстандық жол –2050: Ортақ мақсат, ортақ мүдде, ортақ болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауы

2. Борисова Н.В., Прушинский С.А. Инклюзивное обр.: право, принципы, практика. М.: 2009 г. С. 7-8.

3. Верещагина Е.А. Социально – профессиональные и ценностные ориентации педагогов общеобразовательных школ в условиях модернизации социального института образования. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: «Социология», 2011 г. Выпуск 2. URL: <http://www.vestnik.adygnet.ru/>

4. Государственным общеобязательным стандартом образования РК специальности 5B010500 - Дефектология ГОСО РК 6.08.061-2010

Резюме

В статье рассматриваются проблема подготовки бакалавров по специальности 5В010500 – Дефектология для инклюзивного образования. Основное внимание уделяется анализу принципов и основ инклюзивного образования, условиям организации и руководства общеобразовательной школы, подготовке педагогов к работе с детьми с ОВ, знанию особенностей организации обучения, воспитания и развития названной категории детей.

Summary

In the article examined problem of preparation of bachelors on speciality 5B010500 is Defectologia for the inclusion system of education. Basic attention is spared to the analysis of principles and bases of inclusion education, terms of organization and guidance of general school, to preparation of teachers and workers with children with ОВ, knowledge of features of organization educating, education and development of the adopted category children.
preschool.

УДК 796-053.7

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Рсалдинова А.К., - к.п.н., доцент, тренер Центра уровневых программ РИПК
СО, Алматы, республика Казахстан , akma1962@mail.ru
Денисова И А., - к п н старший преподаватель кафедры Специальной педагогики
КазНПУ им. Абая , , irenadenisova@mail.ru

Статья посвящена одной из наиболее актуальных на сегодня тем,- инклюзивному образованию. Актуальность темы вызвана происходящими социально-экономическими переменами и реализацией современной государственной образовательной политики, предусматривающей выход республики в мировое образовательное пространство. Авторы отмечают, что одним из показателей успешности этого процесса следует считать реформу в нашей стране всей системы повышения квалификации педагогических кадров. Инклюзивное образование- это процесс, одним из основных факторов которого является подготовка и переподготовка учителей общеобразовательных школ для работы с детьми с ограниченными возможностями. Инклюзивная школа открыта для всех учеников, а все ученики школы являются членами школьного сообщества вне зависимости от уровня умственной или физической одаренности.

Повышение квалификации (ПК) учителей- участников инклюзивного процесса- организовано в АО «НЦПК «Өрлеу» по новой программе с сертификацией и присвоением новых уровней квалификации. В статье раскрываются все стороны этой инновации. Основной смысл изменений в области ПК кадров для инклюзивного образования состоит в том, что все апробированные и усвоенные в ходе курсов формы, методы и средства взаимодействия обучающегося с педагогом могут быть успешно применены в школьной практике, при обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, система повышения квалификации, инклюзивная школа, инновации

Инклюзивное образование - политика государства, направленная на обеспечение доступа и создания специальных образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями во всех типах организаций образования, с гарантией качества образовательных, социальных,

коррекционно - развивающих услуг. В последние годы в связи с происходящими социально-экономическими переменами и реализацией современной государственной образовательной политики, предусматривающей выход республики на мировое образовательное пространство, создаются новые типы организаций для детей с особыми потребностями.

Сильной стороной коррекционного обучения всегда считалась концентрация внимания на индивидуальности каждого учащегося. С приходом в общеобразовательную школу учащихся с особыми образовательными потребностями преподаватели стали сознавать важность общения с каждым ребенком как с личностью. Педагоги, занимающиеся специальным образованием, признают, что система общего образования зарекомендовала себя как эффективная для учащихся с ограниченными возможностями. Преподаватели общеобразовательной школы в свою очередь обращаются к системе специального образования в поисках новых методик, позволяющих улучшить результаты учащихся с особыми потребностями.

Инклюзивное образование- это процесс, при котором школы открыты для всех учеников, а все ученики школы являются членами школьного сообщества вне зависимости от уровня умственной или физической одаренности. Инклюзивное образование основано на уважении к каждому ученику и создании необходимых условий для того, чтобы все дети обучались вместе. Развитие процессов инклюзивного образования в РК нашло свое отражение в нормативно-правовых документах, и, прежде всего, в новой редакции Закона об образовании (2011) и Государственной программе развития образования в РК на 2011-2020гг [1]

В результате реализации Программы к 2020 году будут обеспечены следующие социально-экономические эффекты:

Создание системы «инклюзивного» обучения, обеспечивающей соответствующий уровень дошкольного воспитания и обучения, школьного и профессионального образования для детей и взрослых с ограниченными возможностями в развитии

Обеспечение полного охвата детей в возрасте от 3 года до 6 лет качественным дошкольным воспитанием и обучением, равный доступ детей к различным программам дошкольного воспитания и обучения для их подготовки к школе

Увеличение доли школ, создавших условия для инклюзивного образования, от общего количества с 10% до 70%

Создание в 830 школах для детей-инвалидов «безбарьерных зон» путем установления подъемных устройств, пандусов, специальных приспособлений в санитарных комнатах, оснащение поручнями, специальными партами, столами и др. специальными компенсаторными средствами.

Создание в 3030-ти школах условий для равного доступа к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями (наличие в школах педагогов-дефектологов, психолого - педагогическое сопровождение детей, специальные индивидуальные технические и компенсаторные средства).

Система повышения квалификации педагогических кадров , в связи с активным становлением инклюзивного образования, претерпела серьезные изменения.

Важным направлением модернизации является создание Постановлением правительства республики акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» (НЦПК).[2]

Повышение квалификации учителей в АО «НЦПК «Өрлеу» организовано по новой программе с сертификацией и присвоением 2-го и 3-го новых уровней квалификации

В качестве основных направлений деятельности выделяются следующие:

1. обновление содержания профессиональных образовательных программ и форм повышения квалификации педагогов;

2. технологизация процесса обучения, актуализация деятельности по использованию личностно-ориентированных технологий, интерактивных методов обучения, обеспечивающих реализацию деятельностного и компетентностного подходов;

3. оказание адресной научно-методической помощи отделам образования и педагогам областей, на основе изучения и анализа их положительного опыта, профессиональных затруднений и потребностей, диагностики и мониторинга уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов;

4. создание развивающей информационно-методической среды путем внедрения и использования современных информационных компьютерных технологий, дистанционных форм обучения, разнообразия форм методической работы в межкурсовой период;

5. актуализация умений педагога работать в программно-методической сфере, разрабатывать образовательные программы, авторские курсы, УМК по предмету;

6. научно-методическое сопровождение и поддержка опытно-экспериментальной деятельности организаций образования и отдельных педагогов, направленной на обновление содержания, форм обучения и воспитания школьников.

Основным структурным подразделением, курирующим вопросы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями в развитии (ОВР), является Кафедра педагогики и инклюзивного образования (далее кафедра) Филиала АО «НЦПК «Өрлеу», при Республиканском институте повышения квалификации работников системы образования (далее институт).

Цель работы кафедры - повышение профессиональной компетентности руководящих и педагогических кадров организаций, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями, в соответствии с современными требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач в соответствии с требованиями Государственного общеобязательного стандарта образования.

Деятельность кафедры строится в тесной взаимосвязи с научными, учебными и методическими организациями высшего, среднего и профессионального образования. Кафедра осуществляет учебно-методическую и научную деятельность.

В рамках реализации Государственной программы развития образования для специалистов общеобразовательных школ, уже включенных в инклюзивную практику, должны быть организованы специальные курсы, Организация курсовых мероприятий включает в себя разработку, обсуждение и утверждение учебно-тематических планов и программ, проведение конференций и Круглых столов по наиболее важным вопросам интеграции детей с ОВР в общеобразовательный процесс и созданию инфраструктуры. Как показал мониторинг, сегодня лишь 19, 8% общеобразовательных школ могут заявить о создании специальных условий для включения детей с ОВР, Создание объектов инфраструктуры - необходимый элемент безбарьерного доступа детей с проблемами в развитии к качественному образованию. За 2013 год таких курсов на кафедре было проведено 6, из которых 3- на казахском языке. Было охвачено более 100 специалистов разных категорий, таких как учителя, заведующие методическими объединениями, заместители директоров и директора общеобразовательных школ. Почти 40% слушателей были представителями села. Кроме целевых курсов в объеме 72 ч по проблематике инклюзива, специалисты кафедры разработали программные модули «Инклюзивное образование» (в объеме 2-х, 4-х, и 6-ти академических часов). Эти модули внедрены в программы и тематические планы ВСЕХ курсов, проводимых в РИПКСО.

Параллельно с организацией и структурированием инклюзивной образовательной практики развиваются и традиционные формы обучения и воспитания детей с ОВР – в условиях специальных (коррекционных) школ. Сегодня в Казахстане специальное образование рассматривается как составная, значимая часть единой системы образования республики. Государственная политика в отношении детей с ограниченными возможностями развития направлена на сохранение базовых гарантий обеспечения жизнедеятельности и максимального развития, сохранение доступа данной категории детей к системам образования и здравоохранения.

Говоря о мероприятиях по развитию инклюзивного образования, следует отметить, что, согласно «Методическим рекомендациям по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВР» (Приказ МОН № 524 от 12.12.11), роль ресурсно-консультативных центров на первых порах будут играть специальные школы. Такая ситуация необходимо требует соответствующего уровня квалификации кадрового состава специальных педагогов и разработки новых программ повышения педагогических знаний по обучению и воспитанию детей с ОВР, так как «Ресурсный центр»- это новая, мало разработанная форма взаимодействия специальной и общеобразовательной школы.

Мониторинг кадрового обеспечения коррекционных организаций образования показал острый дефицит специальных педагогов всех профилей: олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, логопедов. Значительная часть педагогов (38%) специальных (коррекционных) школ не имеют базового дефектологического образования. Поэтому преподавателям кафедры

педагогике и инклюзивного образования, в ходе проведения курсов повышения квалификации по отдельной проблеме приходится работать над формированием основ специальных психолого-педагогических научных знаний у уже практикующих педагогов. Для того, чтобы удовлетворить потребности специалистов Республики, необходимо увеличить количество проводимых курсов и вместе с тем постоянно расширять категорию слушателей по различным профилям специального образования. И, если говорить о специальных организациях нового типа (Кабинетах психолого-педагогической коррекции, Кабинетах инклюзивного образования, логопедических кабинетах и реабилитационных центрах), то доля дефектологов там еще ниже, чем в коррекционных школах, - 49,5% - в среднем по республике. А ведь именно эти организации уже сегодня осуществляют внешнее психолого-педагогическое сопровождение.

В настоящее время ставится задача совершенствования программ и планов профессиональной подготовки педагогов и руководителей организаций среднего и высшего профессионального образования, работающих с детьми и подростками с ограниченными возможностями развития на курсах повышения квалификации по специально разработанным программам.

В структуре образовательной курсовой программы выделяются две части: **инвариантная и вариативная**, и четыре компонента общеобязательного (базисного) плана: нормативно-правовой, управленческий, содержательный и технологический.

Инвариантная часть рассматривает специфику работы современного специалиста. Она направлена на внедрение современных технологий с учетом потребностей системы специального образования, информационно-коммуникативных, психолого-педагогических, управленческих технологий.

Вариативная часть характеризуется тем, что охватывает авторские программы и проекты, рекомендованные МОН РК для апробации в рамках экспериментальной работы. В вариативной части курсов слушатели могут познакомиться с программами и методическими пособиями государственного и международного уровня. Содержание вариативной части зависит от степени подготовленности слушателей, направлено на организацию их индивидуальной траектории обучения. Вариативная часть может быть использована для работы творческих групп, разработку проектов, стажировку, спецкурсы по выбору.

В учебном плане материал структурирован по модульному принципу, то есть каждый раздел программы представляет собой целостный, логически законченный тематический фрагмент, предусматривающий возможность контроля за его освоением. Предполагается обеспечение четырех модулей:

нормативно-правовой, управленческий, содержательно-процессуальный технологический
Модули учебного плана планируются на основе нормативных документов, рекомендованных (допущенных) МОН РК к использованию в организациях повышения квалификации, требованиям повышения квалификации педагогических кадров в РК.

Для улучшения качества повышения квалификации специалистов по обучению, воспитанию и развитию детей с ОВР, считаем необходимым:

- выявить потребности в профессионально подготовленных кадрах массовых дошкольных организаций, учителей общеобразовательных школ, преподавателей образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования, работающих с детьми\подростками с ограниченными возможностями развития;
- оптимально внедрить в содержание программ по повышению квалификации новейшие научные разработки в области обучения и воспитания всех категорий детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии;
- представить форму и алгоритм разработки индивидуальных планов-проектов для слушателей курсов повышения квалификации в области специальной психологии и коррекционной педагогики с определением результата работы слушателя (реферат, концепция, программа, модель и т. п.). При этом проектная деятельность каждого слушателя должна быть представлена в форме творческого отчета, обобщенного опыта, открытого занятия, объединяющего прошлый, докурсовой опыт и накопленные в ходе курсов знания.;
- разработать проект персональной технологической карты повышения квалификации;

-разработать структуру и содержание очно-заочного и дистанционного повышения квалификации специалистов общеобразовательных организаций по работе с детьми с ОВР;

- разработать вариативные модульные программы курсов повышения квалификации по выбору,- в зависимости от индивидуальных особенностей педагога: его базового образования, профессиональных интересов, личностной мотивации, среды деятельности, обеспечивающих возможность постоянного саморазвития и профессионального роста педагога

- В рамках ГПРО разработать и усовершенствовать программы и учебно-тематические планы по повышению квалификации специалистов Ресурсных центров инклюзивного образования, Кабинетов психолого-педагогической коррекции, Кабинетов коррекции и инклюзивного образования.

- Во исполнение пункта 93 постановления Правительства Республики Казахстан от 11 февраля 2011 года № 130 «Об утверждении Плана мероприятий на 2011-2015 годы по реализации Государственной программы развития образования на 2011-2020 годы» включить в план курсовых мероприятий специальные тренинги, семинары и курсы для педагогов общеобразовательных школ, обучающихся на дому детей-инвалидов с использованием специальных / компенсаторных программно-технических средств.

Все эти мероприятия поднимут качество поствузовской подготовки на новый уровень, что приведет к развитию профессионального и личностного потенциала специалистов инклюзивного и специального образования. А повышение качества человеческого капитала и эффективное использование трудовых ресурсов – главные факторы повышения конкурентоспособности и эффективности экономики государства.

Используемая литература:

1.Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы.

2.Ахметова Г.К. Стратегические ориентиры модернизации системы повышения квалификации в республике Казахстан .- Менеджмент в образовании, №4(63), 2011,С.6-12

Summary

questions of modernization of system of professional development of teachers for inclusive school are revealed in this Article

Түйін

Мақалада инклюзивті білім беретін мұғалімдерді кәсіби оқытуды модернизациялау сұрақтары көтерілген.

УДК 74.3

Ш51

РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Туребаева К.Ж, д п н., Шестакова Е.В.ст.преподаватель

Актюбинский региональный государственный университет

им. К.Жубанова

turebaeva_kj@mail.ru, n22ora@mail.ru

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей, которые касаются различных аспектов образовательного процесса, таких как: учебно-методическое обеспечение учебного процесса; использование специальных Интернет-технологий; индивидуальное сопровождение, консультирование студентов по организационным и учебным вопросам; методическая работа с преподавателями и т.д. Стоит отметить, что наиболее необходимым педагогическим условием с нетипичным студентом является повышение психолого-педагогической грамотности преподавателей, так как знание особенностей работы с такими студентами повышает уровень ее эффективности.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов с ограниченными возможностями - это многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого - стимулирование той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей обучающегося, которая обуславливает его самореализацию. Оно ориентировано на изменение отношений субъектов образовательной деятельности, способствует созданию условий для повышения качества образования.

Ключевые слова : индивидуальное сопровождение, консультирование, субъекты образовательной деятельности, психолого-педагогическая грамотность, студенты с ограниченными возможностями

Одной из наиболее волнующих проблем образования в настоящее время является организация совместного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд особенностей, которые касаются различных аспектов образовательного процесса, таких как: учебно-методическое обеспечение учебного процесса; использование специальных Интернет-технологий; индивидуальное сопровождение, консультирование студентов по организационным и учебным вопросам; методическая работа с преподавателями и т.д. Стоит отметить, что наиболее необходимым педагогическим условием с нетипичным студентом является повышение психолого-педагогической грамотности преподавателей, так как знание особенностей работы с такими студентами повышает уровень ее эффективности.

Значимо также развитие интеграции для нормально развивающихся студентов, поскольку эта форма организации обучения позволяет целенаправленно готовить их к безусловному принятию человека с особыми социальными и образовательными потребностями, формировать толерантное отношение, закладывать культурную норму формирующегося гражданского общества – уважения к различиям между людьми [1]. Со стороны нормально развивающихся

студентов возможны проявления негативного отношения к человеку, имеющему ограниченные функциональные возможности, т. е. неприятие другого только за то, что он выглядит, думает, поступает иначе.

Актуальность этой проблемы возрастает при совместном обучении студентов с нормальным и нарушенным развитием. Поэтому для успешного осуществления интегрированного обучения необходимо формирование у студентов с разными функциональными возможностями умения строить взаимодействия на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их особенности такими, какие они есть.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но каждому студенту необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь [2].

Психолого-педагогическое сопровождение – система деятельности преподавателей и обучающихся, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента с ограниченными возможностями в ситуации вузовского взаимодействия.

Построение такой системы учитывает, с одной стороны, педагогические и психологические закономерности образовательного процесса, а с другой – психолого-педагогические особенности обучающегося с ограниченными возможностями. Психолого-педагогические закономерности становятся отправной точкой в постановке целей и задач психолого-педагогического сопровождения, в определении основных направлений педагогической и психологической помощи студенту.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента с ограниченными возможностями связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Опыт создания системы сопровождения показывает, что эта цель может быть реализована только тогда, когда достигается "стыковка" начальной и конечной целей деятельности по отношению к личности студента [3]. Начальная цель взаимодействия - определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия - формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Предложенная нами модель основана на взаимодействии студентов и является динамичной, поскольку рассматривается не только как образец, но и как действенный механизм, обеспечивающий эффективное профессионально-личностное развитие студентов на всех этапах обучения.

Для каждого этапа обучения общие цели конкретизируются в виде комплекса конкретных задач, отражающих специфику содержания сопровождения. Основными этапами и направлениями сопровождения студентов являются:

Формирование профессионально-педагогической направленности личности студента с ограниченными возможностями - 1-й этап.

Формирование творческой готовности к педагогической деятельности - 2-й этап.

Формирование инновационной профессионально-педагогической позиции - 3-й этап.

Утверждение идеи сопровождения в качестве одного из основных условий успешного вузовского обучения и профессионального развития для обучающихся с ограниченными возможностями имеет ряд важных направлений, на которые опирается вся наша модель. Эти направления касаются целей, задач, принципов организации, содержания работы, профессиональной позиции в отношениях с различными участниками образовательного процесса, а также подходов к оценке эффективности их деятельности.

Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная систематическая деятельность, в рамках которой могут быть выделены три обязательные взаимосвязанные компоненты:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студента с ограниченными возможностями и динамики его личностного развития в процессе обучения в вузе.

2. Создание психолого-педагогических и социальных условий для развития личности студентов с ограниченными возможностями, их успешного обучения и профессионального развития. По данным психолого-педагогической диагностики определяются индивидуальные способности и потенциальные возможности студента с ограниченными возможностями для создания условий его успешного обучения.

3. Создание психолого-педагогических условий для оказания помощи студентам с ограниченными возможностями, имеющим трудности в учебной деятельности. Данное направление деятельности ориентировано на студентов, у которых выявлены определенные пробелы в усвоении учебного материала, в общении с преподавателями и товарищами по группе, в повышенном уровне тревожности. Для оказания психолого-педагогической помощи таким студентам рекомендуется система мероприятий, позволяющих преодолеть или компенсировать возникшие трудности.

При решении данной проблемы оказывается возможным обоснованно четко подойти к отбору содержания конкретных форм работы и самое главное - определить понятие психолого-педагогического статуса студента с ограниченными возможностями. Таким образом, мы получаем ответ на вопрос, что именно нужно знать о студенте с ограниченными возможностями для организации условий его успешного обучения и развития. В самом общем виде социальный статус студента представляет собой систему его психолого-педагогических характеристик. В эту систему включают те параметры его психической жизни, знание которых необходимо для создания благоприятных психолого-педагогических условий обучения и развития. В целом эти параметры могут быть условно разделены на две группы [4]. Первую группу составляют особенности студента с ограниченными возможностями, прежде всего, особенности причин ограничения его возможностей, психической организации, интересов, стиля общения, отношения к миру и др.; вторую - проблемы или трудности, возникшие у студента с ограниченными возможностями в различных сферах его студенческой жизни и во внутреннем психологическом самочувствии в ситуациях, возникающих в процессе учебы. Их надо находить, корректировать и компенсировать. Те и другие следует выявлять в процессе работы для определения оптимальных форм сопровождения.

В организационных вопросах возникает возможность выстроить текущую работу как логически продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех субъектов

взаимодействия. Этот раздел опирается на ряд важных принципов, касающихся построения образовательного процесса [5].

К ним относятся:

1. Принцип взаимной человечности.

Речь идёт о теоретическом поиске и практической реализации условий взаимно человеческого обращения людей друг с другом, о принципиальной возможности воспитания человечности - человечностью, а не разговорами, "подкрепляемыми" голым насилием. Иными словами, принцип взаимной человечности - это философская инклюзия: разнообразная взаимопомощь, защита от носителей бесчеловечного, агрессивного начала.

2. Принцип взаимной надёжности.

Ставится акцент на необходимости и условиях реализации взаимной ответственности, на взаимном уважении и самоуважении.

Успех всякого общего дела предполагает взаимную надёжность участников. Надо, чтобы рядом с тобой работали люди, на которых ты можешь положиться. Дефицит взаимной надёжности сразу же сказывается на результативности общего труда.

3. Принцип взаимной интеграции.

Единственно человекна только взаимная интеграция, то есть совместное решение инвалидами и здоровыми всех проблем, возникающих при интегрировании инвалидов среди здоровых. Будь человеком в общении, учись понимать не только себя, осознай, что на самом деле невозможно понять себя, не понимая других.

4. Принцип совместно-разделённой дозированной деятельности.

Это конкретный механизм взаимодействия. Речь идёт о динамике взаимной активности, о соотношении руководства и самостоятельности, о дозировке руководства по мере нарастания самостоятельности.

5. Принцип постоянного поиска точного сочетания заботы и самостоятельности.

Речь идёт о профилактике паразитизма, спекуляций на жалостливости.

Всегда должна быть перспектива роста.

6. Принцип постоянного поиска обходных путей решения проблем.

реализация этого принципа обеспечивает личностную самостоятельность. Речь идёт о том, чтобы не стесняться обращаться за помощью к незнакомым людям, как бы подчас ни было сложно. Принцип решения своих проблем - распределять свои трудности между несколькими друзьями, не валить всё на кого-то одного.

7. Принцип взаимного обучения.

В условиях совместно-педагогического процесса это значит, прежде всего, что здоровые люди должны понять: у человека с ограниченными возможностями можно научиться очень многому. А он должен понять, что может научить.

Эффективность реализации модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями определяется динамикой профессионально-личностного развития на отдельных этапах.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов с ограниченными возможностями - это многоуровневое и полиморфное взаимодействие, основная функция которого - стимулирование той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей обучающегося, которая обуславливает его самореализацию. Оно ориентировано на изменение отношений субъектов образовательной деятельности, способствует созданию условий для повышения качества образования.

Психолого-педагогическое сопровождение опирается на личностные приоритеты в профессиональном становлении специалистов в сфере образования, которые способствуют всестороннему профессиональному развитию будущего специалиста.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность.-М.: «Директ — Медиа», 2008г. - 134с.
2. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: УРАО, 2002г. - с.160.
3. Блохин Н.В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения./ Методическое пособие - Кострома. Из- во КГУ им. Н.А. Некрасова. 2003г. - 14с.
4. Ганжин В.Т., Суворов А.В.. Этика общения слепоглухих со зрячеслышащими. "Психологический журнал", 1998, № 6. Стр. 28 - 38.
5. Суворов А.В.. Совместная педагогика. Курс лекций. М., издательство Университета Российской академии образования, 2001.

Resume

Accompaniment of professionally-personality development of students with limit possibilities is this multilevel and polymorphic cooperation a basic function of that is stimulation of that individual totality personality of meaningful necessities of student, that stipulates his self-realization.

Түйін

Студенттің кәсіби-жеке дамуының психолого-педагогикалық жолы мүмкіндіктері шектеулі - сол негізгі атқаратын қызметі многоуровневое және полиморфизм әрекеттестік - үйрен- мәнді қажеттілігінің жекесі ана жеке құрамның стимуляциясі, нешінші оның самореализация шарттайды.

УДК 376: 74.3

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Оразаева Г.С., к п н, ст.преподаватель

Казахский Национальный педагогический университет им. Абая. Республика Казахстан, г.

Алматы

gulzhan-orazayeva @rambler.ru

В статье представлен механизм включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, состоящий из двух направлений. Первое направление — это выявление нарушений психофизического развития у детей и организация коррекционно-педагогической работы на максимально раннем этапе (в возрасте от 0 до 3-

х лет). Второе направление - включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс путем создания для них безбарьерной среды, вариативных условий обучения и воспитания с учетом их психофизических особенностей. Показан алгоритм включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, состоящий из этапов:

1 этап – выявление и направление детей с ограниченными возможностями в организации образования; 2 этап -выбор родителями типа организации образования для обучения ребенка с ограниченными возможностями; 3 этап - определение детей с ограниченными возможностями в организации образования; 4 этап - организация образовательного и коррекционно-развивающего процесса детей с ограниченными возможностями в инклюзивных общеобразовательных организациях; 5 этап - образовательный и коррекционно-развивающий процесс с участием детей с ограниченными возможностями в инклюзивных общеобразовательных организациях.

Ключевые слова: инклюзивная общеобразовательная организация, безбарьерная среда, вариативные условия обучения, Государственная программа развития образования, психолого-медико-педагогическая консультация

Во всем цивилизованном мире общество пришло к пониманию, что, в соответствии с общечеловеческой моралью и требованием социальной справедливости, дискриминация детей с ограниченными возможностями в образовании недопустима, что нашло отражение в международных правовых документах ООН. Принцип равенства прав предоставляет лицам с ОВ те же права, что и всем людям. Признается право человека на индивидуальность, признание и учет обществом тех или иных его особенностей, в том числе и ограниченных возможностей жизнедеятельности. Любое ограничение права лиц с ограниченными возможностями на образование или участие в социальной жизни квалифицируется как дискриминация.

Законодательством РК, в соответствии с международными документами ООН в области защиты прав детей, провозглашен принцип равных прав на образование лицам с ограниченными возможностями в развитии, реализующийся в виде инклюзивного или совместного образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями в развитии.

Ограничение возможностей участия ребенка в образовательном процессе вызывают у него особые потребности в специальной коррекционной помощи и организации специальных условий, позволяющих преодолевать эти ограничения. Таким образом, задача школы на основе выявленных особых потребностей детей с ограниченными возможностями создать им необходимые условия для эффективного обучения

Под инклюзивным образованием понимается система и процесс вовлечения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы и детские сады и создания для них условий на получение качественного образования.

В соответствии с Государственной программой развития образования в РК, в нашей стране с 2011 года поэтапно внедряется инклюзивное образование. Для того чтобы внедрение инклюзивного образования имело целенаправленный и систематический характер необходимо определить концептуальные подходы к его пониманию и видению в перспективе и конкретные пути ее реализации. Практически все страны мира, в том числе страны СНГ, имеют национальные концепции инклюзивного образования, поскольку без определения целей, принципов и стратегий развития инклюзивного образования, невозможно его реализация.

В Государственной программе определены два магистральных направления развития инклюзивного образования в стране, в реализации которых активное участие должны принять областные, городские и районные психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК).

Первое направление — это выявление нарушений психофизического развития у детей и организация коррекционно-педагогической работы на **максимально раннем этапе** (в возрасте от 0 до 3-х). Во всем мире образование детей с ограниченными возможностями развернуто в сторону раннего вмешательства как наиболее гуманную и экономически эффективную и ресурсосберегающую педагогическую технологию.

Своевременное оказание необходимой помощи в раннем и дошкольном возрасте позволяет значительно преодолеть нарушения в развитии ребенка и подготовить его к обучению в

общеобразовательной школе. Оказание ранней коррекционно-педагогической помощи позволяет к школьному возрасту сократить количество детей с ОВ на 30-40%.

В настоящее время по данным ПМПК среди детей с ограниченными возможностями больше всего детей с задержкой психического развития и нарушениями речи – 55%. Эти категории детей могут быть 100% реабилитированы к школьному возрасту, если коррекционная помощь будет им оказана в раннем и дошкольном возрасте.

Однако у нас отмечается еще низкий уровень выявления детей с ограниченными возможностями в раннем возрасте всего 0,7 % от всех детей с ограниченными возможностями (всего детей с ограниченными возможностями - 3%) и недостаточный охват этих детей коррекционным обучением – всего 25%.

Причина низкого охвата – недостаточная сеть кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК), единственной организация образования, где оказывается помощь детям от 0 до 3-х лет. Как правило, КППК открываются в сельских районах, между тем основное количество детей раннего возраста, сосредоточенно в городах. Например, из 133 кабинетов психолого-педагогической коррекции в областных городах действует только 10. Между тем именно там отмечается наибольшая концентрация детей с ОВ.

Для развития раннего вмешательства в каждой области необходимо расширять сеть реабилитационных центров, кабинетов психолого-педагогической коррекции, которые должны быть ориентированы на оказание помощи, прежде всего, детям раннего возраста. Только в этом случае можно будет достичь максимальной реабилитации детей с ограниченными возможностями к школьному возрасту и их беспрепятственному включению в общеобразовательный процесс.

Второе направление - включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс путем создания для них безбарьерной среды, вариативных условий обучения и воспитания с учетом их психофизических особенностей.

В Государственной Программе развития образования определены механизмы включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, обеспечения для них доступной среды и преодоления образовательных барьеров.

Алгоритм включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс предполагает[1]:

1 этап – выявление и направление детей с ограниченными возможностями в организации образования. Осуществляется в психолого-медико-педагогических консультациях (ПМПК), где:

- устанавливается статус ребенка с ограниченными возможностями;
- определяется вид программы обучения;
- рекомендуется тип образовательной организации;
- ведется статистический учет детей с ограниченными возможностями и их потребностей в вариативных условиях обучения

2 этап - выбор родителями типа организации образования для обучения ребенка с ограниченными возможностями. ПМПК рекомендуют адекватные и оптимальные условия обучения и воспитания детей с ОВ, но окончательный выбор этих условий предоставлен родителям на основании статьи 49 «Права и обязанности родителей и иных законных представителей» Закона об образовании РК («Родители и иные законные представители несовершеннолетних детей имеют право выбирать организации образования с учетом желания, индивидуальных склонностей и особенностей ребенка»).

3 этап - определение детей с ограниченными возможностями в организации образования.

С учетом интересов родителей для создания вариативных условий образования детей с ограниченными возможностями управление образования организует обучение в:

- 1) специальных (коррекционных) дошкольных и школьных организациях образования.
- 2) общеобразовательной школе (детском саду), где могут открываться классы (группы):
 - а) специальные (коррекционные) классы, которые осуществляют частичную интеграцию детей с ограниченными возможностями развития в общеобразовательный процесс;

Специальные классы комплектуются по типу нарушения и осуществляют обучение по специальным (коррекционным) учебным программам.

б) классы инклюзивного обучения, осуществляющие полную интеграцию детей с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс. В одном классе интегрированного обучения могут обучаться не более двух учащихся с ограниченными возможностями,

В общеобразовательные инклюзивные классы с совместным пребыванием со здоровыми детьми могут быть определены дети с ограниченными возможностями, способные усваивать общеобразовательные программы с индивидуальным подходом и коррекционной поддержкой логопеда, дефектолога, психолога. К ним относятся следующие категории детей с ограниченными возможностями в развитии:

1) слабослышащие, позднооглохшие и с кохлеарным имплантом дети, с восприятием (пониманием) речи на расчлененном уровне и общим недоразвитием речи 2-3 уровня.

2) дети с негрубыми нарушениями речи: с общим недоразвитием речи (2-3 и 3 уровня), дисграфией, дислексией, заиканием легкой и средней степени тяжести.

3) слабовидящие дети с косоглазием, амблиопией и остротой зрения 0,05-0,4 на лучшем глазу с переносимой коррекцией; при этом учитываются состояние других зрительных функций (поле зрения, острота зрения для близи), форма и течение патологического процесса.

4) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата с первично сохранным интеллектом и негрубыми нарушениями речи: самостоятельно передвигающиеся, не требующие индивидуального ухода; самостоятельно не передвигающиеся при обеспечении их специальными условиями для физического доступа в школу:

5) дети с задержкой психического развития

6) дети с аутизмом с достаточным уровнем умственного, речевого и социально-коммуникативного развития, не препятствующему усвоению общеобразовательной программы общепринятых норм поведения в коллективе. Допускается в период адаптации (испытательный срок – с начала обучения в течении 2-4 месяцев) ограниченное использование аутичным ребенком речевых и иных средств общения, школьных правил поведения, избирательное (неполное) усвоение учебной программы. В случае сохранения выраженных трудностей обучения и поведения после испытательного срока, школа направляет ребенка в ПМПК для решения вопроса условий его дальнейшего обучения.

Специальные классы и классы интегрированного обучения формируются по решению управления образования в определенных школах на основании:

- статистических данных ПМПК о потребностях различных категорий детей с ограниченными возможностями в интегрированной форме обучения;

- специализации общеобразовательных школ по отдельным категориям детей с ограниченными возможностями с целью создания для них оптимальных условий и равных возможностей в получении образования. К этим условиям относятся:

1) создание безбарьерной доступной среды для интеграции детей, включая подвоз детей в школу;

2) обеспечение вспомогательными и компенсаторными техническими средствами обучения детей с ограниченными возможностями;

3) учебно-методическое обеспечение;

4) кадровое обеспечение:

- введение дополнительных ставок специалистов (педагогов-дефектологов (1 ставка на 10 детей с ОВ, логопедов, психологов, социальных педагогов);

- проведения курсов повышения квалификации учителей общеобразовательных школ;

Без проведения этих мероприятий невозможно создание системы инклюзивного образования, которая действительно обеспечит права детей с ограниченными возможностями на получение качественного образования.

4 этап - организация образовательного и коррекционно-развивающего процесса детей с ограниченными возможностями в инклюзивных общеобразовательных организациях осуществляется психолого-педагогическим консилиумом, в задачи которого

входит:

- комплектование групп и классов интегрированного обучения;
 - психолого-педагогический мониторинг образования детей с ОВ;
- контроль за реализацией психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями.

Комплектование классов и групп осуществляется администрацией общеобразовательных организаций на основании заключения и рекомендаций ПМПК. Психолого-педагогический мониторинг и контроль за качеством предоставления образовательных услуг детям с ограниченными возможностями осуществляется наряду с администрацией психолого-педагогическим консилиумом образовательной организации.

5 этап - образовательный и коррекционно-развивающий процесс детей с ограниченными возможностями в инклюзивных общеобразовательных организациях предполагает:

- адаптацию образовательных учебных программы под индивидуальные образовательные потребности детей с ОВ.
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВ, которую осуществляют - специалисты школы, ресурсных центров на базе КППК,РЦ и специальных (коррекционных) школ и дет.садов.
- составление индивидуальных образовательных и коррекционно-развивающих программ.

В настоящее время МОН РК утверждены Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями» (№524 от 12.12.2011г.)

Основное содержание политики инклюзивного образования заключается о том, что школа принимает всех детей, независимо от их различий и создает необходимые условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей.

Литература

1. Отчет научно-исследовательского отдела Национального научно-практического центра коррекционной педагогики. 2013г.

Түйін

Мақалада мүмкіндіктері шектеулі балаларды жалпы оқу үрдісіне қосудың екі бағыттан тұратын механизмін, сонымен бірге осы үрдістің бес кезеңнен тұратын алгоритмі көрсетілген. Инклюзивті білім беру саясатының мазмұны мектептерекшеліктеріне қарамай барлық балаларды қабылдайды және балалардың білім алудағы қажетті жағдайларын жасайды деген тұжырым жасалды.

Summary

This article represents the mechanism of including children with special needs in the educational process which consists of two directions and also the algorithm of this process which includes five steps. It was concluded that the content of the policy of inclusive education consists of the acceptance of all children by school, disregarding any differences, and creation of necessary conditions for special educational needs of children.

УДК 378.091.12:376

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Омирбекова К.К. к.п.н., проф., Ибатова Г.Б. ст. преподаватель., Тулебиева Г.Н. ст. преподаватель

Кафедра специальной педагогики КазНПУ им. Абая, г. Алматы, республика Казахстан

kafedraspkaznpu@mail.ru

Статья раскрывает основные направления процесса формирования профессиональной компетентности педагога-дефектолога в свете выполнения задач, поставленных в Государственной программе развития образования в РК. Как показывают авторы, на современном этапе развития общества главной задачей в сфере образования в РК является предоставление качественных образовательных услуг и подготовка квалифицированных кадров. Эта задача особенно актуальна при обучении детей со специальными образовательными потребностями т.к. от качественного оказания конкретных услуг детям зависит их дальнейшая социализация в обществе.

В государственной программе развития образования РК на 2011-2010гг впервые определены механизмы включения детей в общеобразовательный процесс, обеспечения для них доступной среды. Обеспечение инклюзивного образования для всех детей в общеобразовательный процесс означает, что учителя должны получить соответствующие знания и навыки позволяющие им реагировать на особые образовательные потребности учеников и должны быть готовы к неоднократной смене видов и уровня профессиональной деятельности.

Ключевые слова : Государственная программа развития образования, профессиональная готовность, инклюзивное образование

В словаре научных терминов готовность определяется как состояние субъекта, готового к какой-либо деятельности. Готовность имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю, которые тесно взаимосвязаны.

Как отмечает В.И. Сластенин «... профессиональную подготовку осуществляют структуры (институты, университеты), а профессиональное становление человека является в основном результатом его собственного, внутреннего движения, когда профессионализм становится ценностью для личности».

В этой связи сегодня перед высшей школой стоит задача - подготовка специалистов широкого профиля, способных мыслить творчески и умеющих работать самостоятельно. Это в свою очередь, выдвигает на первый план задачу обновления подходов к организации образовательного процесса в вузе, а именно разработка и внедрение в учебный процесс педагогические технологии, повышающих качество знаний, умений и навыков студентов. Формы и виды педагогической технологии могут быть разнообразными – это презентации, тренинги, эссе, рефераты, доклады, фиксированные выступления и т.д. Одним из видов, способствующих повышению эффективности процесса профессиональной готовности будущих специалистов на наш взгляд, является такой вид работы как практико-ориентированные проекты по специальным дисциплинам на отделении «логопедия». Проект в педагогическом процессе выполняет следующие специфические функции:

- методические;
- обучающие;
- воспитывающие;
- развивающие;
- диагностические.

Методические функции включают готовность к проектированию, планированию, диагностике учебного процесса, анализу корректировке результатов обучения.

Обучающие функции заключаются в том, что полученные теоретические знания в процессе обучения закрепляются и проверяются в практической деятельности, таким образом формируются практические навыки и умения.

Воспитывающие функции тесно связаны с практической деятельностью студента. Именно в практической деятельности обучающийся осознает особенности детей с ограниченными

возможностями, формируются положительные качества личности, такие как терпение, ответственность, сочувствие, уважение, чувство долга.

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

Диагностическая функция проекта является одним из важнейших.

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

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

По специальности логопедия подготовка практико-ориентированного проекта осуществляется при изучении курса «Коррекция письменной речи», «Дизартрия».

Проект включал следующие этапы:

I. Подготовительный этап.

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

II. Отбор учебного материала по теме проекта.

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

III. Оформление содержания проекта по следующим направлениям:

- Обзор литературы по проблеме;
- Обследование устной речи;
- Обследование состояния письма и чтения;
- Обследование неречевых функции;
- Оформление речевой карты;
- Основные направления и содержание логопедической работы с дизартриками (приемы работы, конспекты логопедических занятий и т.д.)

IV. Заключительный этап работы над проектом.

На этом этапе студенты готовят:

- Наглядно-дидактические материалы;
- Видеосюжеты, отражающие фрагменты логопедических занятий, обследования;
- Индивидуально-развивающие программы (в зависимости от темы проекта) и другие;
- Таблицы, диаграммы, алгоритмы коррекционной работы;
- Оформление проекта.

Опыт использования в учебном процессе практико-ориентированного проекта показывает, что при использовании и внедрении инновационных педагогических технологии в обучении студент может более активнее и сознательно овладеть профессиональной деятельностью.

Summary

Article opens the main directions of process of formation of professional competence of special teacher concerning the State program of a development of education in RK.

УДК 376: 74

КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ

Муминова Л.Р. д.п.н. профессор кафедры коррекционной педагогики ТГПУ им. Низами.
Ташкент, Узбекистан

mlola@rambler.ru

В статье раскрывается предыстория разработки в республике Узбекистан Концепции инклюзивного образования. Основными источниками данного документа, как указывает автор, являются Законы РУ «Об образовании» и «О социальной защищенности инвалидов» Конституцией Республики Узбекистан, Законом «Об образовании» Республики Узбекистан всем гражданам без исключения гарантировано получение обязательного бесплатного среднего специального, профессионального образования на базе общего среднего (9-летнего) образования.

Законодательство республики Узбекистан обеспечивает лицам с ограниченными возможностями равные права в реализации своего потенциала. Право на образование гарантировано самой Конституцией. Один из самых первых Законов независимого Узбекистана, принятых еще в 1991 году, был посвящен вопросам инвалидности в стране. За прошедшие годы вопросам защиты инвалидов уделялось большое внимание. Жизнь вносила свои коррективы во многие законодательные акты. Результатом таких коррективов и стало принятие Олий Мажлисом Республики Узбекистан новой редакции Закона "О социальной защищенности инвалидов в Республике Узбекистан" 11 июля 2008 г. (N ЗРУ-162). Автор доказывает мысль, что дальнейшее развитие нормативно-правовой базы в сфере образования- один из наиболее значимых факторов успешного внедрения инклюзивного образования в стране.

Ключевые слова: модель непрерывного инклюзивного образования, Концепция инклюзивного образования, национальная образовательная политика, приоритетные направления, мировые тенденции

Согласно статье 5 Закона "О социальной защищенности инвалидов в Республике Узбекистан", Государство гарантирует обеспечение учета потребностей инвалидов в мерах социальной помощи и защиты на основе оценки ограничений жизнедеятельности, реализацию программ реабилитации и социальной защиты инвалидов. В 2007 году в нашей стране зародилась идея о начале реализации проекта «Разработка и внедрение национальной модели непрерывного инклюзивного образования в систему дошкольного и младшего школьного образования Республики Узбекистан путём организации смешанных групп и классов в дошкольных и школьных учреждениях». Проект реализуется в партнёрстве с Министерством народного образования РУз, ФОПСИ (фонд поддержки социальных инициатив) при поддержке посольства Швейцарии в Узбекистане.

В рамках проекта «Развитие и внедрение национальной модели непрерывного инклюзивного

образования в Узбекистане» была разработана концепция национальной модели инклюзивного образования (inclusio – в переводе с английского означает «включение, внедрение»), которое подразумевает полноценное участие в образовательном процессе всех детей, независимо от психико-физического состояния). Особенность национальной модели инклюзивного образования заключается в том, что она разрабатывалась с учетом отечественного и зарубежного опыта. Концепция инклюзивного образования состоит из введения, пяти частей и заключения. Во введении даётся анализ состояния системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваются правовые основы обеспечения получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, проведен обзор международных законодательных актов и законодательства нашей страны, раскрывается актуальность проблемы.

В основной части раскрываются понятия интеграции и инклюзии, разъясняется терминология. Указываются принципы, цели, задачи инклюзивного образования. Описывается модель инклюзивного образования. Рассматриваются приоритетные направления национальной образовательной политики в области инклюзивного образования.

В первом разделе рассматривается механизм обеспечения государственных гарантий качественного инклюзивного образования. Раскрывается стратегия инклюзивного образования в правовом и организационном плане.

Во втором разделе раскрываются мероприятия по созданию условий для повышения качества интегрированного (инклюзивного) образования. Предусматривается разработка методологии и методики, совершенствование содержания, разработка измерителей образовательных стандартов.

В третьем разделе – «Создание условий для повышения качества профессиональной подготовки работников сферы интегрированного (инклюзивного) образования» – предусматриваются меры по подготовке и переподготовке квалифицированных кадров в педагогических вузах, институт повышения квалификации и переподготовки кадров, создание электронных библиотек, проведение научных исследований по разработке проблем инклюзивного образования.

В четвертом разделе уточняется стратегия управления развитием системы интегрированных (инклюзивных) образовательных учреждений.

Здесь предусматриваются создание подразделения на всех уровнях управления народным образованием, координационного совета, изучение и обобщение передового опыта по инклюзивному образованию и т.д.

В пятом разделе освещаются некоторые вопросы организации инклюзивного образования. Здесь рассматриваются такие меры для обеспечения устойчивости инклюзивного образования, как развитие инфраструктуры, разработка адаптивных программ, формирование позитивного отношения общественности, предлагаются различные технологии инклюзии ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс.

В заключительной части делаются выводы о результатах, которых можно достичь при реализации концепции инклюзивного образования.

При поддержке ЮНЕСКО созданы Ресурсные центры по инклюзивному образованию, которые направлены на развитие инклюзивного образования, обеспечение его необходимой методической литературой, работу с родителями и педагогами. По проекту «Развитие школьного образования», реализуемому совместно с Всемирным Банком, комплектуются и обеспечиваются

учебными материалами подготовительные группы 598 детских садов. Посредством этих групп осуществляется всесторонняя подготовка к обучению в школе детей, не охваченных дошкольным образованием. В рамках этого же проекта более 300 педагогов подготовлены для осуществления личностно-ориентированной модели обучения.

В рамках проекта ЮНЕСЕФ и специальной олимпиады в Узбекистане «ПриСОединяйтесь» проводятся семинары-тренинги по инклюзивному образованию в ряде областей республики, а также разработаны уроки для учителей общеобразовательных школ по совместному обучению детей с ограниченными возможностями, принятию другого и толерантному отношению к людям с ограниченными возможностями. Обучающая базовая программа состоит из цикла интерактивных уроков с разнообразной тематикой: информация об инвалидности, осознание механизма и избегание стереотипного отношения к другим людям. Специальные Олимпийские игры: общая информация, история преодоления трудностей и триумфа участника Специальных Олимпийских игр как спортсмена и как личности, сходства и различия между людьми; осознание и культура инвалидности; заблуждения в стереотипах по отношению к инвалидам, в результате у учеников формируется и развивается сочувствие, сопереживание, и они могут обсудить дискриминацию и привлечь к себе тех, кто чувствует себя изгоями, поддерживая их в классе и вне школы.

Итак, одним из приоритетных направлений дошкольного и школьного образования стало инклюзивное образование. Его целью является улучшение результатов образования детей с особыми нуждами путем предоставления равных возможностей и полноправного участия в образовательном процессе на дошкольном этапе развития. Не сегодняшний день около 300 дошкольных и школьных образовательных учреждений внедрили инклюзивное образование.

Приняты ряд законов – «О гарантиях прав ребенка», «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Узбекистан «О социальной защищенности инвалидов», «О ратификации Конвенции о минимальном возрасте для приема на работу» и «О ратификации Конвенции о запрещении и немедленных мерах по искоренению наихудших форм детского труда». Учитывая всемирную тенденцию на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья вместе со здоровыми сверстниками, Узбекистан, как государство, которое ратифицировало основные международные Декларации по защите прав человека и принимало участие в вышеуказанных форумах, прошедших под эгидой «Образование для всех» и взявшее на себя ответственность за реализацию национальной программы «Образование для всех», взялся за осуществление работы по интеграции в общеобразовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, законодательством Республики Узбекистан обеспечивается получение образования детям с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями в психофизическом развитии) в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (детских садах, школах, колледжах), общеобразовательных учреждениях; действует

обучение на дому, обучение ,развитие и профессиональная ориентация в негосударственных организациях и т.д.

Түйін

Мақалада Өзбекстан Республикасындағы инклюзивті білім беру тұлжырымдамасының жобасы ұсынылады. Автор құжаттағы негізгі идеяларға анықтама береді.

Summary

The draft of the concept of inclusive education in the Republic of Uzbekistan. is presented in article The author commented the main ideas of this document

КАК ПОМОЧЬ НЕОБЫЧНОМУ РЕБЕНКУ ПОЧУВСТВОВАТЬ СЕБЯ, ТАКИМ КАК ВСЕ?

А.В. Жигайло

*Логопед. ГККП «Ясли-сад № 2 отдела образования города Костаная
акимата города Костаная»
anastasiia.shtro@mail.ru*

Статья посвящена проблемам и трудностям внедрения инклюзивного образования. Вопрос внедрения инклюзивного образования в нашей стране, является актуальным и требующим к себе большого внимания, поскольку количество детей с врожденными и приобретенными пороками развития с каждым годом увеличивается. Индивидуальный подход является предпосылкой и одним из основных принципов инклюзивного образования, доступного для всех и ориентированного на потребности каждого отдельного ребенка. Одной из задач инклюзивного образования является развитие чувства уверенности в себе у особого ребенка с целью комфортного психологического существования его в обществе. Обучение в общеобразовательной школе, дает возможность ребенку с особыми образовательными потребностями, почувствовать себя обычным, таким же, как его друзья и одноклассники. Инклюзивные классы могут и должны быть организованы, главной задачей в реализации этой проблемы остается создание оптимальных условий для их существования.

В статье обсуждается несколько основных направлений практической педагогической деятельности дефектологов в общеобразовательных организациях В заключение автор приходит к выводу о том, что только совместными усилиями всех структур можно достичь того, чтобы наш социум принял в свою среду этих замечательных «особенных» детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальный подход, чувство уверенности в себе, оптимальные условия, базисный учебный план

Вопрос внедрения инклюзивного образования в нашей стране, является актуальным и требующим к себе большого внимания, поскольку количество детей с врожденными и приобретенными пороками развития с каждым годом увеличивается. Индивидуальный подход является предпосылкой и одним из основных принципов инклюзивного образования, доступного для всех и ориентированного на потребности каждого отдельного ребенка. Наверняка у каждого ребенка в определенные периоды жизни появляется масса комплексов по поводу внешности, характера, взаимоотношений со сверстниками. Единственный вопрос, который задают эти дети «Почему я не такой, как все?». А что, если комплексы связаны с физическими недостатками, преодолеть которые очень сложно, а подчас практически невозможно? Как объяснить такому ребенку, что он такой же как все, что он не хуже остальных? Как внушить уверенность в себе и в своих силах? Как помочь этому маленькому, неокрепшему человеку научиться жить в социуме, который часто не принимает его таким, какой он есть?! Одной из задач инклюзивного образования является развитие чувства уверенности в особом ребенке с целью комфортного психологического существования его в обществе. Обучение в общеобразовательной школе, дает возможность ребенку с особыми образовательными потребностями, почувствовать себя обычным, таким же, как его друзья и одноклассники. Инклюзивные классы могут и должны быть организованы, главной задачей в реализации этой проблемы остается создание оптимальных условий для их существования.

Личный педагогический опыт подтверждает, что во многих школах наряду с обычными детьми учатся особые дети. Работая в сельской школе, обратила внимание, что дети с особыми образовательными потребностями занимают немалый процент от общего числа учащихся, причем нарушения развития весьма разнообразны. Учащиеся с задержкой психического развития, с расстройствами поведения, с нарушениями опорно - двигательного аппарата, с тяжелыми

нарушениями речи, с легкой умственной отсталостью, с умеренной умственной отсталостью и даже с тяжелой умственной отсталостью. Большинство этих детей занимается в обычных общеобразовательных классах, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с тяжелой умственной отсталостью обучаются на дому. В практике педагогической деятельности сталкивалась с детьми, имеющими различные речевые нарушения, сочетанные нарушения разной степени тяжести.

Самым ярким из моих «особых» учеников, за время работы в общеобразовательной школе, был мальчик с сочетанным пороком развития. Врожденная расщелина твердого нёба, снижение возможности зрительного восприятия, аномалия развития верхней конечности. Самый маленький в классе, он всегда выделялся своей аккуратностью, сообразительностью и добротой. Все ребята в классе научились помогать ему, делая это незаметно (застегнуть молнию на портфеле, поднять карандаш, сложить спортивную форму). Все эти обычные действия, порой отнимали у него много времени и сил, но упорство помогало двигаться дальше. Следует отметить, что совместное обучение детей этого класса с мальчиком-инвалидом оказывало положительное влияние на обычных детей, они стали более внимательны друг к другу, помогали однокласснику в учебе, и сами стремились учиться лучше.

Взаимодействие классного руководителя с родителями имело также позитивные моменты, мама регулярно посещала родительские собрания, являлась активным членом родительского комитета, всегда проявляла внимание к своему ребенку и принимала непосредственное участие в коррекционном процессе. По приглашению коллектива учителей школы и логопеда центральной районной больницы, приняла участие в социологическом исследовании «Оценка нужд детей и молодежи, имеющих тяжелые нарушения речи». Такое активное участие родителей в процессе инклюзивного образования очень положительно сказалось на динамике развития ребенка. Уже к концу первого года обучения, учитель отметил у мальчика хорошие результаты в учебе.

К сожалению, педагоги массовой школы не подготовлены к работе с детьми с ОВ. Встречается множество трудностей и вопросов, с которыми учитель вынужден справляться самостоятельно. В работе с особыми детьми на дому, требуется большой объем специальной литературы, планирование индивидуальной коррекционной работы на год, система оценивания достижений ребенка с учетом его возможностей. Учителя массовых школ ориентированы на результат по итогам года, приравненный к образовательным стандартам, а не к уровню развития ребенка. Часто низкие результаты учеников с ОВ, вызывают снижение показателей успеваемости в классе и приводят к тому, что успехи особых учащихся иногда просто «подгоняются» по общий образовательный стандарт. Большие трудности вызывает грамотное сотрудничество с родителями, воспитание правильного отношения к данному ребенку остальных учеников, планирование дефектологических занятий, (зачастую этой работой также занимается учитель начальных классов или в лучшем случае школьный психолог). В своей практике мне пришлось заниматься на дому с четырьмя детьми, с разной степенью умственной отсталости. Сталкиваясь с тем, что нет единой программы, определенного количества часов, перечня тем для занятий, приходилось обрабатывать большой объем литературы, разрабатывать календарно-тематическое планирование для каждого ребенка, подбирать лексический материал, в соответствии со структурой дефекта и возрастом учащихся. Всеми наработками охотно делилась с коллегами, не имеющими дефектологического образования. По итогам полугодия и учебного года совместно с классным руководителем отслеживали динамику развития каждого, обучающегося на дому ребенка. Все результаты обсуждали с администрацией школы, планировали дальнейшую работу на следующий учебный год. Так, работая комплексно, удавалось восполнять пробелы в знаниях учащихся, развивать высшие психические функции на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, на логопедических и коррекционных занятиях. Совместно с психологом разрабатывали комплекс упражнений для релаксации детей, для развития чувства эмпатии, толерантности, внимательности. Дети с радостью ждали прихода учителя, тщательно готовили свои принадлежности, многие говорили, что хотят учиться в школе, вместе со всеми. Бесспорно одно: к каждому ребенку необходим индивидуальный подход, особые требования, понимание и много внимания. Только работая совместно с педагогом, психологом и родителями, можно достичь положительной динамики развития, даже самого «проблемного» ученика.

Обучение специалистов дефектологов, несомненно, очень важный аспект на пути внедрения инклюзивного образования. Во время обучения в институте, нам предлагалось несколько видов практики, при этом каждая из них проходила в коррекционных школах, интернатах, других

учреждениях для детей с ОВ. К сожалению, процессу инклюзивного образования уделялось очень мало времени. Именно поэтому возможно, было бы результативным применение ряда мероприятий, практик, семинаров, обучающих курсов, мастер-классов, где студенты смогли бы непосредственно принять участие в процессе обучения детей с ОВ на базе общеобразовательного учреждения, перенять опыт работы педагогов практиков, практически применить знания, полученные в ВУЗе.

Обобщая выше сказанное, можно выделить так называемые «преграды», «болевы точки», возникающие на пути педагогов общеобразовательных организаций, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями и способы их решения.

- Методы и способы улучшения педагогической практики для студентов дефектологического отделения в ВУЗах Казахстана.
- Взаимодействие учащихся общеобразовательной школы с особыми детьми.
- Взаимодействие педагогов и родителей на пути к инклюзивному образованию.
- Примеры из личного педагогического опыта работы в общеобразовательной школе.
- Организация дополнительных курсов переподготовки и повышения квалификации, с целью повышения компетенции педагогов общеобразовательных учреждений в вопросах инклюзивного образования.
- Особые дети – особый подход.

С целью повышения компетенции педагогов общеобразовательных учреждений в вопросах инклюзивного образования, возможно необходимым условием станет организация дополнительных курсов переподготовки и повышения квалификации. Как один из вариантов просветительской работы в массовых школах, можно предложить серию мастер-классов учителей-логопедов, дефектологов по вопросам инклюзивного образования, на которых также, можно обсуждать виды нарушений и способы их коррекции. Конечно, идеальным условием было бы сопровождение детей с ОВ дефектологом на протяжении всего периода обучения. Если такой возможности пока не предоставляется, то можно и нужно научить педагогов массовых школ находить индивидуальный подход к особым детям и делать это правильно. Ведь только совместными усилиями всех структур, можно достичь того, чтобы наш социум принял в свою среду этих замечательных «особенных» детей.

Түйін

Автордың жеке педагогикалық тәжірибесінен жалпы білім беретін мектептегі инклюзивті білім беру тәжірибесін қолдану үлгілері келтірілген. Дефектология факультеттерінің студенттері үшін практиканы қайта жасау және инклюзивті білім беру сұрақтарында көпшілік мектептерде педагогтардың құзыреттілік деңгейін жоғарылату мүмкіндігі талқыланады.

Summary

The article is devoted to the questions of introduction of inclusive education. Practice examples of inclusive education at comprehensive school from personal pedagogical experience of the author are given. The question of transformation of the practice for the students of the defectological faculties and possibility to increase the level of competence of the mass school teachers in the questions of inclusive education is discussed

УДК 371.927

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. Жевакина

ГУ «Школа-гимназия №18 отдела образования акимата города Костаная»
Республика Казахстан
nastena_zhevakina@mail.ru

В статье ставится задача рассмотреть возможность использования интерактивной доски при коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития. Одна из актуальных проблем школьного обучения детей с задержкой психического развития – это нарушения письма. В младшем школьном возрасте наличие дисграфии значительно затрудняет процесс обучения и приводит к школьной дезадаптации. Показано, что важное место в процессе коррекции нарушений письма занимает логопедическая работа. Первые опыты применения интерактивной доски позволили сделать вывод о том, что при сочетании традиционных и компьютерных методов обучения, появляется повышение познавательной активности школьников и улучшается качество урока. У детей, которые пока не овладели в совершенстве навыками письма и чтения, информация на интерактивной доске, представленная в игровой форме, вызывает наибольший интерес. Компьютер становится помощником в обучении. Он дает возможность детям самим исправить свои ошибки, развивает навык самостоятельности, нацеливает на успех. Применение специальных инновационных технологий позволяет активизировать компенсаторные механизмы у ребенка и достичь оптимальной коррекции нарушений функций. Таким образом, компьютерные средства дают педагогу дополнительный инструментарий для коррекционной работы, позволяют снизить риск социальной дезадаптации младших школьников с особыми образовательными потребностями, преодолеть нарушения высших психических функций. Применение технологии использования интерактивной доски ведет к индивидуализации и дифференциации процесса обучения, и тем самым способствует решению развивающих и коррекционных задач специального обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, нарушения письма, дезадаптации инновационные средства обучения, интерактивная доска,

Вопрос о проблемах внедрения инновационных средств обучения в процесс коррекции нарушений и общего развития детей с ограниченными возможностями все чаще поднимается на страницах специальных педагогических изданий и сайтов. В современном обществе роль инновационных технологий постоянно возрастает. Инновационные средства обучения, предназначенные для специального образования, прежде всего, основаны на научно-обоснованных методах коррекции нарушений развития, учитывают общие закономерности и специфические особенности детей с ограниченными возможностями. Применение специальных инновационных технологий позволяет активизировать компенсаторные механизмы у ребенка и достичь оптимальной коррекции нарушений функций.

С развитием современной информационной технологии, система «человек и компьютер» коснулась всех членов общества. Дети с большим интересом овладевают компьютером. Для специалиста, работающего с особыми детьми, компьютерные средства представляют дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии (использование специальных компьютерных программ: обучающих, диагностических, развивающих). Важно дать ребенку понять, что компьютер – это инструмент решения многих задач, а не средство для игры. При выполнении работы детей на компьютере, усиливается их мотивация: повышается интерес к учебе, появляется возможность регулировать учебные задачи по степени трудности. Удовлетворенность содержательной и организационной сторонами процесса обучения повышает его качество.

Одна из актуальных проблем школьного обучения детей с задержкой психического развития – это нарушения письма. В младшем школьном возрасте наличие дисграфии значительно затрудняет процесс обучения и приводит к школьной дезадаптации. Недостаточная физиологическая, психологическая и социально-личностная готовность детей младшего школьного возраста являются причинами распространенности у детей с ЗПР затруднений в овладении сложным произвольным навыком письма. Дети, которые учатся в условиях инклюзива, испытывают дополнительные трудности, если не имеют коррекционной поддержки. [1]

Важное место в процессе коррекции нарушений письма у младших школьников с задержкой

психического развития занимает логопедическая работа. В благоприятных условиях обучения недостаточная готовность детей с ЗПР к овладению письмом может компенсироваться более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребенку, продуманным совместно педагогом, психологом и логопедом. Во многих случаях такие условия способствовали бы шадящему и в то же время ускоренному развитию незрелых психических процессов и функций, помогли бы преодолеть у детей затруднения в овладении письмом и избежать возникновения дисграфии. При достаточном техническом оснащении школы ребенок с ограниченными возможностями без особых затруднений может включаться в образовательный процесс и во внешкольные мероприятия. Приобрести необходимый объем знаний для социализации таким детям позволяет соответствующая подготовка преподавательского состава.

На протяжении уже многих десятилетий логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушений у детей навыка письма и письменной речи остаются почти неизменными. [2] О необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы свидетельствует практика работы логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией. Это продиктовано, в первую очередь, изменениями в развитии детей, произошедшими в последнее десятилетие. Развитие современных детей имеет как темповые, так и качественные особенности. Профессиональная компетентность педагога, умение использовать новые ресурсы, включать их в систему обучения каждого ребенка, создавая психологический комфорт, мотивацию, предоставляя возможность ученику свободу выбора форм и средств деятельности, - от всего этого зависит эффект применения инновационных технологий.

Проанализировав разные подходы для успешного обучения детей, была рассмотрена возможность использования инновационной технологии (интерактивной доски) в логопедической работе по коррекции дисграфии у младших школьников с ЗПР. Преимущества интерактивной доски в следующем:

- ✓ индивидуализация специального обучения;
- ✓ мотивация детей к овладению письменной речи;
- ✓ моделирование объектов в различных знаковых формах;
- ✓ создание визуальных динамических опор для анализа ребенком собственной деятельности.

Первые опыты применения интерактивной доски позволили сделать вывод о том, что при сочетании традиционных и компьютерных методов обучения, появляется повышение познавательной активности школьников и улучшается качество урока. У детей, которые пока не овладели в совершенстве навыками письма и чтения, информация на интерактивной доске, представленная в игровой форме, вызывает наибольший интерес. Компьютер становится помощником в обучении. Он дает возможность детям самим исправить свои ошибки, развивает навык самостоятельности, нацеливает на успех.

Использование интерактивной доски применялось в сочетании с традиционными методами, и постепенно стало частью урока. Базовой основой в разработке занятий использовались авторские материалы Мазановой Е.В., Ефименковой Л.Н., Садовниковой И.Н.. Коррекционно – развивающие занятия с использованием интерактивной доски включались во фронтальные и индивидуальные занятия. На уроках использовались разные и интересные типы заданий с последующей или текущей проверкой, которые выполнялись на интерактивной доске (например: собрать слово из предложенных букв или слогов, расположенных вдали друг от друга на доске; вставить пропущенные буквы в слова и предложения, работать с деформированным текстом; запомнить картинки, буквы или цифры, а затем на доске их выложить в правильном порядке и т.д.), а также систематизирован материал по развитию фонетико-фонематического восприятия (отбор картинок, в названии которых 4-5 звуков; игра «цепочка слов», «какой звук убежал?», разгадывание ребусов, составление графических схем к словам и т.д.). Практическое применение предлагаемых заданий было перенесено на интерактивную доску, что повысило эффективность ведения урока.

Проведенные мониторинговые срезы показали улучшение качества письменной речи. Положительная динамика прослеживалась в следующем:

- снизилось количество ошибок в письменной речи детей;
- расширился словарный запас школьников;

- усовершенствовался грамматический строй речи;
- сформировался навык нахождения орфограмм.

Таким образом, компьютерные средства дают педагогу дополнительный инструментарий для коррекционной работы, позволяют снизить риск социальной дезадаптации младших школьников с особыми образовательными потребностями, преодолеть нарушения высших психических функций. Применение технологии использования интерактивной доски ведет к индивидуализации и дифференциации процесса обучения, и тем самым способствует решению развивающих и коррекционных задач специального обучения [3].

Список использованной литературы:

1. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу “Вестник образования”. – 2003. – № 3.
2. Болонина В.В. Использование информационных технологий в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. – Новокуйбышевск, 2010
3. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Под ред. Л. С. Волковой.- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.

Summary

The article is aimed to consider the possible use of an interactive whiteboard at dysgraphia correction of younger school students with mental retardation. It is described that an important place in the process of writing disorder correction takes logopedic work. The usage of an interactive whiteboard technology at logopedic lessons leads to differentiation and individualization of the learning process, and thereby contributes to solving developmental problems and corrective training.

Түйін

Мақалада бастауыш сынып оқушылардың психикалық кідірістің дамуы дисграфияның коррекциясында интерактивтік тақтаны қолдану мүмкіндігін мақсат етеді. Логопедтік жұмысы коррекциялық жазудың бұзулуы маңызды орын алуы көрсетілген. Интерактивті тақтаны қолдану технологиясы логопедтік сабақтарда индивидуализация және дифференциациясы тәлім-тәрбиесінің үдерісінде жүргізілуі және арнайы оқудың коррекциялық мақсаттары және дамуының шешемдеріне себеп болады.

ӘОЖ: 373-056.264

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗУЫНДАҒЫ ЕРЕКШЕ ҚАТЕЛЕРДІҢ ТАРАЛУЫ

Мовкебаева З.А. п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ профессор zmovkebaewa@mail.ru

Ибдимина Г.Н. Абай атындағы ҚазҰПУ Магистратура және PhДдокторантура институты 2-курс магистранты

Ұсынылып отырған мақалада авторлар жалпы білім беретін мектептің қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушыларының жазуындағы кездесетін ерекше қате түрлерінің кеңінен таралуын сипаттайды. Мақала авторларының нанымды көрсетуі бойынша жалпы білім беретін мектептің қазақ

тілінде білім алатын бастауыш сынып оқушыларының арасында қазақ тілін меңгеру кезіне бастауыш сынып оқушыларының жазуында ерекше қателердің кездесетінін нақты дәлелдейді.

Зерттеушілердің арнайы ұйымдастырылған педагогикалық-психологиялық тәжірибелік зерттеулерінің нәтижесі көрсетіп отырғандай сөздердегі әріпті немесе буынды тастап кету және сөзге артық әріпті қосу қателері бойынша жат жазу жұмыстырында кездесетін қателер түрлері біршама кеміген. Сонымен бірге кинетикалық ұқсастығы бойынша әріптерді алмастыруда жазудағы ерекше қателердің саны азаймайы. Ал кейбір кезде бұл ерекше қателер сыныптан сыныпқа көшу кезінде жоғарлаған.

Бұл жағдай қазақ тілінде қосымша жолақша асты элементтері мен бір әріптің бірнеше нұсқаулары (у – ұ – ү) бар екені баршаға аян. Ал бұл жағдай өз кезегінде жалпы білім беретін мектептің қазақ тілінде білім алып отырған бастауыш сынып оқушыларының жазуындағы кинетикалық сипатқа ие қате түрлерінің болуымен түсіндіріледі.

Авторлар жоғарыда аталған мәселеге байланысты жалпы білім беретін мектептің қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушыларымен жүргізілген алғашғы зерттеулердің нәтижелерін басшылыққа ала отырып, қазақ тілі әліпбиінің жазылу сипатын ескере келе, жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазуындағы ерекше қателердің алдын алу мақсатында арнайы логопед жұмыстарының қажет екенін алға тартады.

Кілтті сөздер: бастауыш сынып оқушылары, дисграфик оқушылар, жазудың бұзылуы, жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарының түрлері, жазудағы ерекше қателер.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауында – «Барлық дамыған елдердің сапалы бірегей білім беру жүйесі бар. Ұлттық білім берудің барлық буынының сапасын жақсартуда бізді ауқымды жұмыс күтіп тұр. Орта білім жүйесінде жалпы білім беретін мектептерді Назарбаев зияткерлік мектептеріндегі оқыту деңгейіне жеткізу керек. Мектеп түлектері қазақ, орыс және ағылшын тілдерін білуге тиіс. Оларды оқыту нәтижесі оқушылардың сындарлы ойлау, өзіндік ізденіс пен ақпаратты терең талдау машығын игеру болуға тиіс» делінген. [1]

Сонымен қатар елбасы Н.Ә. Назарбаев «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылығын дамыту бойынша бес жылдық ұлттық жоспарды қабылдау жөнінде нақты міндет қойды. [2].

Осы жоғарыда аталған жалпы білім беру мектептерінің алдында тұрған функционалдық сауаттылықты дамыту мәселесін қарастыруымыздың себебі, И.Н. Садовникова, Г.А.Каше, Л.Г.Парамонова, М.С. Грушевская және тағы басқа ғалымдардың мәліметтері бойынша жалпы білім беретін мектеп оқушыларының 30-65%-да жазуында ерекше қателердің болатынын көрсеткен. Осы мәселеге орай жазу бұзылыстырының ең жиі кездесетін түрлерін, себептерін анықтау және де жазудағы ерекше қателер түрлерін түзету мақсатында жаңа нәтижелі әдіс-тәсілдерді жасау үшін ғылыми зерттеу жұмысын жүргізу қажеттілігі туындайды. Жоғарыда аталған мәселені шешу үшін Алматы облысы, Ұйғыр ауданы, Дардамты орта мектебінде біз арнайы психологиялық-педагогикалық зерттеу жұмысын ұйымдастырған болатынбыз. Зерттеуге аталған білім ордасының бастауыш сынып (2, 3, 4) оқушылары қатысты. Жалпы зерттеуге қатысқан оқушылар саны 40.

Зерттеу барысында жалпы білім беретін мектептің қазақ тілінде оқитын бастауыш сынып оқушыларының жазу түріне байланысты түрлі қателердің кездесетінін анықтадық. Сонымен қатар жүргізген зерттеу нәтижесінде бастауыш сынып оқушыларының жазуында кездесетін қателердің түрлері жайында нақты мәліметтер алынды. Оқушылардың жазу жұмыстарын талдау кезінде жазуындағы ерекше қателер қаншалықты жиі кездесетінін анықталды.

Қателер арнайы әдебиеттегі деректерді М.С. Грушевская, А.Н.Корнев, т.б. авторлардың жұмыстарына сүйене отырып талданып, топтастырылды. [3, 4]

Балалардың жазбаша жұмыстарын тексеру кезінде қателер түрлеріне және олардың сипатына көңіл бөлінді.

Арнайы әдебиеттерде жазудағы ерекше қателерді тексеру сызбалары, кестелері қарастырылған. Соларды басшылыққа ала отырып, жазудағы ерекше қателерді тіркеу кестесін ұсынып отырмыз.

Жазуды талдау барысында алдымен буын және әріп деңгейіндегі қателер, сөз деңгейіндегі қателер жәнәсөйлем деңгейіндегі кездесетін қателерге көңіл бөлінді. Бұл қателер дисграфияның негізгі белгілеріне жатады. Сонымен қатар әр қате түрлері басқа қателермен байланысты талданды.

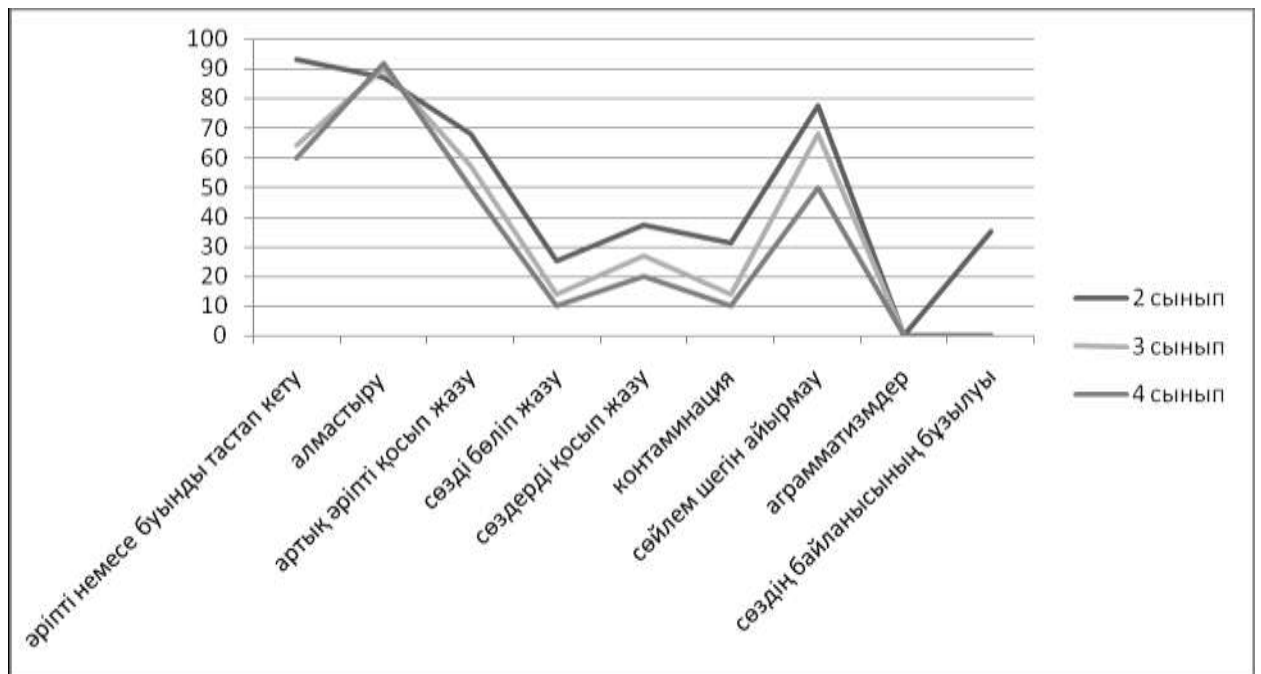
Жазбаша сөйлеу тілінің дұрыс қалыптасуында фонетикалық есту, талдау және жинақтау процестерінің маңызы ерекше. Сондықтан сөйлеу тілін тексеру барысында жүйелік қағидасын басшылыққа ала отырып сөйлеу іс-әрекеттерінің қандай компоненттері бұзылғанын, оның басқа компоненттерімен байланысын анықтауға тырыстық. Мысалы, дыбыс айту кемшілігі, кейде жеке өз бетінше кемшілік түрінде кездессе, кейде сөйлеудің фонематикалық, аграмматикалық жағын да қамтитын күрделі кемшілік түрінде кездесуі байқалды.

1-кесте

Жат жазу жұмыстары бойынша кездесетін қате түрлері (%бойынша)

Сыныптар	Буын және әріп деңгейіндегі қателер			Сөз деңгейіндегі қателер			Сөйлем деңгейіндегі қателер		
	Әріпті тастап кету	Алмастыру	Артық әріпті қосып жазу	Сөзді бөліп жазу	Сөздерді бірге жазу	Контаминация	Сөйлем шегін айырмау	Аграмматизм	Сөздердің байланысының бұзылуы
II	93%	87%	68%	25%	37%	31%	77,5%	-	35%
III	64%	90%	57%	14%	27%	14%	68%	-	-
IV	60%	92%	50%	10%	20%	10%	50%	-	-

Зерттеу жұмыстары көрсеткендей оқушыларда ең жиі кездесетіні әріп және буын деңгейіндегі (сөз құрамындағы әріпті немесе буынды тастап кету және қосып жазу) қателер болып табылады. Сонымен қатар оқушылардың жат жазу жұмыстарын тексеру кезінде акустикалық-артикуляциялық және кинетикалық ұқсастығы бойынша әріптерді алмастыру жиі байқалды.



1-сурет. Жазудағы қате түрлерінің таралуы

Жат жазу бойынша 2-ші сынып оқушыларыда буын және әріп деңгейіндегі қателер, соның ішінде әріптерді тастап кету бойынша қателердің жиі болатынын көріп отырмыз. Яғни бұл зерттеуге қатысқан 40 оқушының барлығында дерлік аталған қатенің кездесетінін анықтадық. Ал 3-ші және 4-ші сыныптарда бұл қателер біршама азайған. Оқушылардың жат жазу жұмыстарын талдай келе, оқушылардың жазуындағы буын

және әріп деңгейіндегі қателердің араласып келеуін және таза күйінде кездесуін байқауға болады. Бастауыш сынып оқушыларында жат жазу жұмыстары бойынша сөз деңгейіндегі қателерге тоқталатын болсақ сөзді бөліп жазу 2-ші сынып оқушыларында жоғары пайыздық көрсетсе, қалған екі сынып оқушыларында бұл көрсеткіштің азайғанын аңғаруға болады. Сонымен қатар сөздерді қосып жазу және контаминация деңгейіндегі қателердің таралуы да осы пайыздарды көрсетті. Сөйлем деңгейіндегі қателерге келетін болсақ сөйлем шегін айырмау қателерінің таза күйінде кездесуі байқалды. Жат жазу жұмыстарын тексеру барысында аграмматизмдер кездеспеді. Ал сөйлемнің байланысының бұзылуы 2-ші сынып оқушыларының жазу жұмыстарында анықталды.

Зерттеу жұмысымыздың нәтижелерін талдай келе бастауыш сынып оқушыларының жат жазу жұмыстары бойынша әріптерді алмастыру қате түрлерінің де таралуы кең ауқымда екенін анықтадық. Оған мысал ретінде төмендегі ұсынып отырған кестеден көруге болады.

Кесте -2

Жат жазу жұмыстары бойынша әріптерді алмастыру түрлері

№	Акустикалық-артикуляциялық	Оптикалық	Кинетикалық
II	71%	43%	93%
III	62%	22%	77%
IV	44%	21%	71%

2-ші сынып оқушылары көп жағдайда алмастыратын әріптер кинетикалық ұқсастығы бойынша ең жоғарғы пайыздық көрсеткішті көрсетті. Мысалы ұ-у, ү-у, ң-н, а-о, б-д және т.б. Ал қалған екі сыныпта бұл көрсеткіш төмендеген. Жат жазудағы бұл қателер қолдың қимыл-қозғалысының қызметінің толық дамымауынан болады. Сондай ақ қазақ тілі жазуындағы жолақша асты элементтерінің көр болуының себебі деуге де болады. Яғни оқушылар қазақ тіліне тән әріптерді жазуда соңғы сызықтарын салуда қиналады. Арнайы әдебиеттерде кинетикалық ұқсастығы бойынша әріптерді алмастыру сөйлеу тілінің дыбыс айту жағымен де, орфографимен де байланысты емес деп қарастырады. Ондай қателердің бірден-бір себебі оқушыларда дыбыс пен әріп арасында байланыстың толық қалыптаспауы. Бір жағынан фонема мен артикулеманың, екінші жағынан графема мен кинеманың байланыстарының жеткіліксіздігі деп есептейді.

Оқушылардың жат жазу жұмыстары бойынша қазақ тіліне тән әріптердің басқа әріптермен жиі алмасу қателерін келесі кестеден көре аласыздар.

Кесте-3

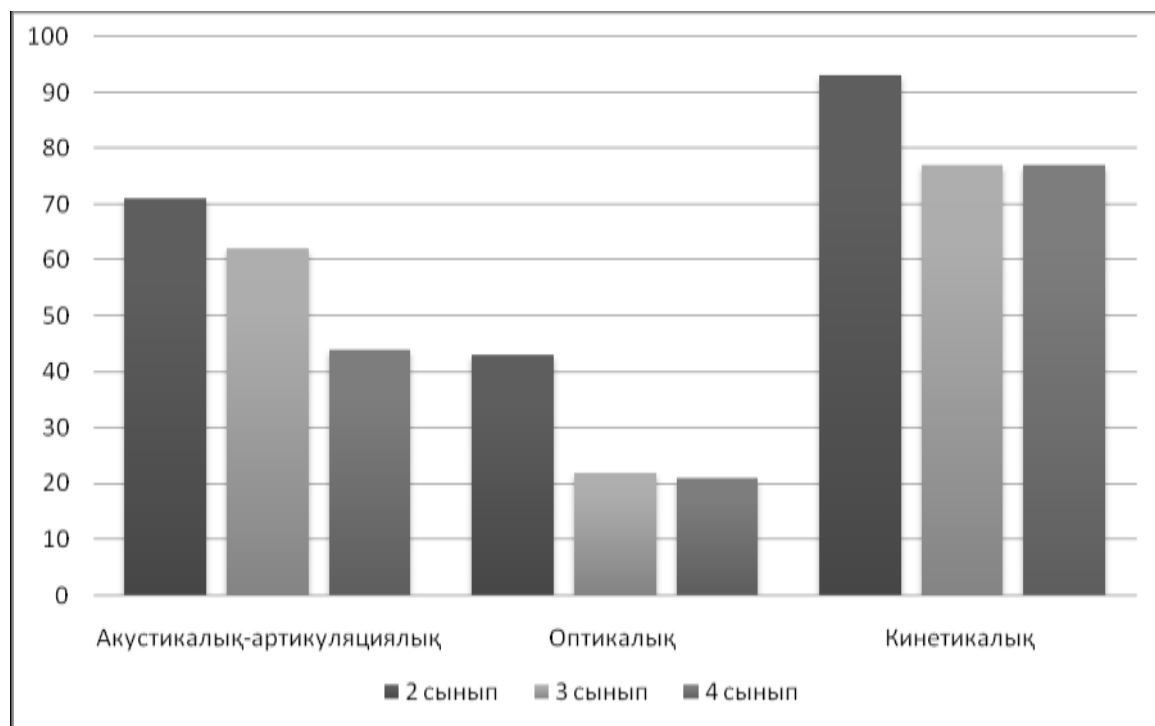
Жат жазу жұмыстары бойынша ерекше қателердің таралуы

Сынып	а-ә	э-ә	к-қ	з-з	н-ң	у-ү	ү-ұ	у-ұ	і-и	і-е	ө-о	ө-е	і-ы
II	2	1	2	3	3	2	1	3	1	2	1	1	5
III	-	1	1	-	2	-	1	2	-	1	2	1	2
IV	-	-	1	-	1	2	1	1	-	-	-	1	-

Сонымен қатар акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы (айтылуы) бойынша фонемаларды жиі алмастыру жат жазу жұмыстары бойынша екінші сынып оқушыларында ең жоғарғы пайызды көрсетті. Ал бұл қателердің оқушылардың жазуында кездесуін бастауыш сынып оқушылардың фонематикалық естіп қабылдау, ажырату дағдыларының толық деңгейде жетілмеуінің салдары деп қарастыруға болады.

Оптикалық ұқсастығы бойынша әріптерді алмастыру қателері жат жазу жұмыстарын тексеру барысында 2-ші сыныпта көп болса, 3-ші және 4-ші сыныптарда бұл көрсеткіш біршама төмендеген. Бұл қателер оқушылардың көру гнозисінің талдау мен жинақтау және кеңістікте бағдарлаудың дамымауымен байланысты. Яғни оқушылардың сыныптан сыныпқа көшу барысында бұл қате түрі біршама жойылатынын көруге болады.

Төменде ұсынылып отырған суреттен жат жазу жұмыстары бойынша әріптерді алмастыру түрлерін сандық көрсеткішін ұсынып отырмыз.



2-сурет. Жазудағы ерекше қателердің таралуы

Жалпы зерттеу жұмысымыздың нәтижесінде жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып оқушыларының жазбаша жұмыстарында ерекше қателердің кең ауқымда таралғанын анықтадық. Ал бұл жағдай өз кезегінде жалпы білім беретін мектеп оқушыларының жазуындағы кездесетін ерекше қате түрлерін жою мақсатында логопедиялық жұмыстың қажет екенін нақтылай түседі. Зерттеу жұмысымызда алынған мәліметтерді басшылыққа ала отырып төмендегідей **ұсыныстар** беріп отырмыз:

1. Логопедтерге: қазақ тіліне тән бір элементпен ерекшеленетін әріптерді дифференциалауға бағытталған арнайы логопедиялық әдіс-тәсілдерді жасау.
2. Мектеп мұғалімдеріне: сауат ашу сабақтарында оқушылар жазуда жиі алмастыратын, қазақ тіліне тән әріптерді ажыратуға арналған арнайы жаттығулар жүйесін қолдану.
3. Барлық педагогтарға: сабақ барысында және сыныптан тыс сабақ кезінде оқушылардың қолдың ұсақ моторикасын, көріп қабылдауын, кеңістікті бағдарлау қабілеттерін, зейін және ойлау үрдістерін дамытуға бағытталған арнайы ойын түрлері мен жаттығуларды қолдану.
4. Ғылыми зерттеушілерге: қазақ тілінде білім алатын бастауыш мектеп оқушыларының жазуындағы ерекше қателерді түзету және алдын алу мақсатында арнайы психологиялық-педагогикалық зерттеу жұмыстарын жүргізу.

Әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. -2014 жылғы 17 қаңтар Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ;
2. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты атты Қазақстан халқына жолдауы. 2012 жылғы 27 қаңтар
3. Грушевская М.С. Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление. – Алма-Ата: Мектеп, 1989
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Учебно-методическое пособие. –СПб.: ИД МиМ, 1997.

Резюме

В статье описываются наиболее распространенные специфические ошибки на письме у учащихся 2-4 классов общеобразовательных школ с казахским языком обучения. Авторами выявлена определенная взаимосвязь ошибок, допускаемых детьми, со сложным характером написания некоторых букв казахского алфавита.

Summary

In the article the most widespread are described specific errors on a letter at students 2-4 classes of general schools with Kazakh of educating. Authors are educe certain intercommunication of the errors assumed by children, with difficult character of writing of some letters of the Kazakh alphabet.

УДК 159.923: 316

ӘЛЕУМЕТТІК ТОПТЫҢ ЖӘНЕ ТҮЛҒА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ ПРОБЛЕМАСЫ

Л.Х. Макина., А.А.Махметова

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті. Қазақстан Республикасы, Алматы қ/сы

aigerim_atankizi@mail.ru

Жетібасев К.

Қ.А. Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті. Қазақстан Республикасы, Түркістан қ/сы

Мақалада тұлғалық қарым-қатынас және әлеуметтік топтық мәселесін теориялық талдау қарастырылған. Қарым-қатынасықа ықпал ететін, адамның ішкі өмірінің қайта құрылуы туралы, адамдарда өзара қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуы, ұжымнан немесе жалғыздық жағдайларына қарағанда қарқынды түрде өтетіндігі, топтың практикалық маңыздылығы, тұлғаның жоғары түрі тәрбиеленуі, сонымен қатар дұрыс бейімделген әлеуметтік топ балалардың артық энергиясын қажетті бағытқа бағыттайтындығы және оларды әлеуметті пайдалы әрекеттердің орындалуына ауыстыратындығы, жеке адамның және барлық топтың эмоциалық ахуалына байланысты кіші топтарда әлеуметтік-психологиялық процесстердің пайда болуы туралы айтылған.

Топтарды ажырататын параметрлердің арасында түрлі даму кезеңдерінің бар болуы, бірінші кезеңде топтың адамгершілік бағытталуы, одан кейін интеллектуалдық, эмоциялық және ерік бірлігін қосатын топтың дайындығы, ұйымдастырушылық бірлігі, психологиялық коммуникация ретіндегі параметрлер туралы қарастырылған.

Түйін сөздер: "Коллектив", эмпирикалық мәліметтердің негізінде, эмоциалық ахуалына, перцепция ,стратометрия

"Коллектив" термині, латын тілінен «collectivus» - жинақтық, қоғамдық маңызды мақсаттардың негізінде адамдардың әлеуметтік ортақтығын білдіреді [1, 75 б]. Ұжымның ықпалымен қарым-қатынасына ықпал ететін, адамның ішкі өмірінің қайта құрылуы болады. Ұжымда индивид өзгеше ойлайды, өзгеше сезеді, өзгеше өзін көрсетеді. Демек, адамдарда өзара қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуы, ұжымнан немесе жалғыздық жағдайларына қарағанда қарқынды түрде өтеді. XX ғ. басында эмпирикалық зерттеудің басты объектісі адамның жақын әлеуметтік ортасы, оның қарым-қатынас жасау ортасы әрқашанда шағын топ бола бастады. Қоғамдық практикалардағы түрлі салалардың сұраныстары В.М.Бехтерев және М.В.Ланге, олардан кейін В.В.Беляев, А.С.Залужный т.б ресейлік ғалымдар, олардың американдық әріптестері Ф.Олпорт, Ф.Трэшер, У.Магдугол, неміс зерттеушісі В.Меде әр түрлі эмпирикалық мәліметтердің негізінде бір шешімге келеді, өзара әрекеттесушілік басқа адамдармен және олардың болуы-шынайы, сезімдерді және адамның мінез-құлқына әсер етеді.

Отандық психологтар - В.М.Бехтерев, А.С.Залужный, С.С. Моложавый, Л.И.Божович-әлемдік ғылымда ең бірінші болып балалардың тобын дамыту, әлеуметтік топтың, тұлғаның, топтық қысым проблемаларын зерттей бастады.

Тұлғаның дамуы қоршаған ортамен өзара әректінсіз мүмкін емес, бірақ топтың әсер етуі әр қашанда қолайлы емес, кез-келген топ тұлғаны өзінің қызығушылығының айқындылығы бола алады. Қоғамдық таптаурындар оның қажеттілігін еркін көрсету мүмкіндігінен айыру тұлғаның және оның әрекет ету қажеттілігін шектейді.

А.Маслоу тұлғасының өзін актуалдау теориясында тұлғаның қажеттілігін қанағаттандыруға бағытталған әлеуметтік топ әрекеттердің жетістіктеріне ықпал етеді адамда қанағаттанбау сезімін, фрустрация немесе тұлғаның деформациялануына әкеледі немесе оған кедергі келтіреді.

Топтың практикалық маңыздылығы, тек тұлғаның жоғары түрі тәрбиеленіп қана қоймай, сонымен қатар дұрыс бейімделген әлеуметтік топ балалардың артық энергиясын қажетті бағытқа бағыттайды және оларды әлеуметті пайдалы әрекеттердің орындалуына ауыстырады.

Жеке тұлға аралық қарым-қатынас – бұл ойлайтын және сезетін индивидтердің арасында шынайы өмірде орындалады.

Адамдар арасындағы ішкі негізгі қарым-қатынас, қарым-қатынастағы басты әлеуметтік қажеттіліктердің бірі болып табылады. Тұлғааралық қарым-қатынастың маңызды бір бөлігі – олардың эмоциалық негізі. Олар адамдарда бір-біріне деген қарым-қатынастарда пайда болатын анық сезімдердің негізінде пайда болады.

Әр жеке адамның және барлық топтың эмоциалық ахуалына байланысты кіші топтарда әлеуметтік-психологиялық процесстер пайда болады. Топ біздің алдымызда өзінің нақты қасиеті және құрылымы бар біртұтас құрылым ретінде көрінеді. Сыныптағы әр оқушыда тек іскерлік қарым-қатынастарда ғана орын алмай, сонымен қатар жеке тұлғалық қатынастарда нақты орын алады. Жеке тұлғалық қарым-қатынастар біреуменен арнайы қойылмайды, олар психологиялық жағдайларда қалыптасады. Оқушының жағдайы жақсы болуы мүмкін, егерде оқушы өзін топта жұғымды санаса. Ол жақсы болмауы да мүмкін, тұлғаның дамуындағы күрделі кедергі болуы мүмкін. Сынаптарда болатын жеке қарым-қатынастар ұжым өміріндегі маңызды рөлді атқарады кіші топтардың пайда болуын шарттайды. Топта өзінің этикасы, тұлғаға деген өзінің талабы пайда болады. Сол себептен, тұлғалық және іскерлік қарым-қатынастардың күрделі жүйесінің бар болуы, олардың әрқайсысының динамикалық дамуы және құрылымы бар сынып топ ретінде қарастырылады. Жиырмамыншы жылдары шағын топтарға психотерапевттер, педагогтар, әлеуметтік қызметкерлер көңіл бөле бастады. Отызыншы жылдардан бастап топтардың проблемасына деген қызығушылық әсіресе АҚШ-та нақты сипатқа ие болады. Э.Мэйо, Дж. Морено, М.Шериф, К.Левиннің классикалық зерттеулері олардың бірінші америкалық оқушылары Р.Липпита, Р.Уайт, Д.Картрайт, Л.Фестингер, одан кейінірек А.Бейвалес, Дж.Френч, М.Дойч және Дж.Тибо, Г.Келли топ ішілік үрдістердің табиғатын түсінудің негізін қалаған [2].

Отандық ғылымда әлеуметтік топты және ұжымды зерттеуде бірнеше ірі зерттеу ықпалдарын бөліп көрсетуге болады: ұйымдастырушылық-басқарушылық ықпал, параметрикалық концепция, іс-әрекеттік ықпал, социометрикалық ықпал [3].

Ұйымдастырушылық-басқарушылық ықпалдың негізінде әлеуметтік ұйымдар және басқарушылық іс-әрекеттер салынған (оның негізін қалаушылар ленинград мектебінің психологтары Е.С.Кузьмин, А.В.Петровский).

Параметрлік тұжырымдамалардың құрушысы Л.И.Уманский болып табылады және 60-70-ы жылдары топ белсенділігі тұжырымдамасын шығарған. Зерттеу шегінде осы тұжырымдама ең маңызды және үдемелі топтың эмоциялы сипаттамаларына тиесілі. Ықпалдың негізгі идеясы жорамалда құралады, не жас топтың кезең дамуы әлеуметтік параметрдің маңызы және оның дамуы арқылы жүзеге асады. Топтарды ажырататын параметрлердің арасында түрлі даму кезеңдерінде бар, бірінші кезеңде топтың адамгершілік бағытталуы тұр. Одан кейін интеллектуалдық, эмоциялық және ерік бірлігін қосатын топтың дайындығы, ұйымдастырушылық бірлігі, психологиялық коммуникация ретіндегі параметрлер ілеседі. Негізгі параметр болып топтың эмоциалық бірлігі болып табылады. Топтың эмоциалық бірлігі-бұл оның эмоциалық үйлесімділік критерийі бойынша баға.

Қызметтік ықпал психологияның фундаменталды қағидаларына негізделеді-қызметтік қағидасы (саналы және іс-әрекеттік қағида бірлігі ретінде қалыптасады), тұлғаның санасы қалыптасады, іс-әрекетте дамиды және көрінетінін болжайды. Іс-әрекетте қалыптаса, сана оны реттеуші ретінде көрінеді, яғни іс-әрекет саналы болады. Аталған ықпалдың негізін қалаушылардың бірі С.Л.Рубинштейн. Тұлға субъект ретінде үш негізгі қарым-қатынастың мәні ретінде көрінеді-әлемге, басқа адамдарға және өзіне. Әлеуметтік топты зерттеуде іс-әрекет қағидасын қолдану топтық белсенділік теориясының құрылуында көрінді. Олардың ішінде А.В.Петровскийдің топтық белсенділік стратометрикалық тұжырымдамасын көрсетуге болады. Топтық белсенділіктің стратометрикалық тұжырымдамасына сай тұлғааралық қарым-қатынастармен сипатталатын топта түрлі қабаттар бар. Бірінші қабат үстірт болып табылады және адамдардың эмоциалық өзара іс-әрекетімен анықталады. Бұл қабаттың бар болуы топты ұжым ретінде сипаттамайды. Ол екінші

терең қабат топтың бірлескен іс-әрекеттің мақсаты мен міндеттерінің мазмұны бар болғанда пайда болады.

Стратометрикалық тұжырым тұлғааралық қатынас мәселелерін зерттеу үшін маңызды әдіснамалық маңызы бар, себебі топ мүшелерінің тұлғааралық байланыстың біртұтас жүйесін зерттеудің қажеттілігін негіздейді.

Келесі социометрикалық бағыт бірқатар жұмыстармен байланысты, бұл жерде негізгі әдістемелік тәсілдер ретінде социометрикалық тесттің түрлі нұсқалары қолданылды. Социометрикалық әдіс америкалық ғалым Дж.Мореномен өңделіп шығарылды. Әдістің маңыздылығы адам сол немесе басқа критерий бойынша топ мүшелерін таңдау жағдайына болады. Алынған мәліметтер негізінде адам аталған топтың тұлғааралық қатынастар жүйесінде нешінші орынды алады деген қорытынды шығаруға болады. Отандық психологтар социометрияны зерттеу әдісі ретінде, оның кейбір жетіспеушіліктерін көрсетеді. Оның негізгісі социометрия құрылған қарым-қатынас құрылымының себебін көрсете алмайды деген жетіспеушілік.

Кез-келген бала ұжымында екі түрлі сипат болады. Бір жағынан педагогтардың саналы және тура бағытталған әрекетінің объектісі және нәтижесі. Олар көптеген оның ерекшеліктерін анықтайды: іс-әрекеттің түрлері және сипаты, мүшелер саны және т.с.с. екінші жағынан, бұл-өз бетімен дамып жатқан ерекше әлеуметтік-психологиялық заңдылықтарға бағынатын, оқушыларда тұлғааралық қарым-қатынастың басты орын алатын құбылыс [4].

Тұлғааралық қарым-қатынас мәселесі әсіресе оның рөлі баланың тұлғасының қалыптасуында отандық психологиялық-педагогикалық ғылымда Т.В.Драгунованың, Г.А.Карпованың, И.С.Конның, В.А.Крутецкийдің, Я.Л.Коломинскийдің, К.Левиннің, А.Г.Кирпичниктің, Д.И.Фельдштейннің және т.б. [5].

Тұлғааралық қарым-қатынастың келесі компоненттері бөлінеді:

- адамдармен бірін-бірі қабылдау және түсіну (қарым-қатынастың әлеуметтік-перцептивтік жағы);
- тұлғааралық тартымдылық (симпатия және тартымдылық);
- өзара ықпал және мінез-құлық (әсіресе рөлдік).

Әлеуметтік перцепция адамның сыртқы бейнесін қабылдау ретінде оларды оның тұлғалық сипатымен, интерпретациямен және болжаумен салыстыра анықталады. Мінез-құлықтың сырт негізінде адамның ішкі жан дүниесін біз «оқимыз», оны түсініп және қабылдаған эмоциалық қатынастарды сыртқа шығарамыз.

Симпатия-субъектке өзара іс-әрекеттің оң эмоциалық мақсаты. Өзара симпатия қанағаттандыру күйінің ішкі топтық бүтін күйін құрайды. Тартымдылық нақты адаммен бірге болу қажеттілігімен байланысты тұлғааралық тартымдылықтың бірі болып табылады.

Функционалдық-рөлдік қарым-қатынастар іскерлік қарым-қатынаста және бірлескен іс-әрекетті зерттеуде маңызды. Мұндай қарым-қатынастар өмір іс-әрекет (еңбек, оқу, ойын және т.б.) салаларында тіркелген және адаммен топтағы тәсілдер іс-әрекетін меңгеру барысында тастап кетеді.

Тұлғааралық қарым-қатынастар бірнеше критерийлерге негізделген нақты сезім түрлерін, тартымдылықты, мінез-құлықты, серіктесінің өзаралық дайындығын қарым-қатынастың тереңділігі, серіктесін таңдаудағы талғауда: қарым-қатынас түрлері бөлініп көрсетілетін функциялары: танысу қарым-қатынасы, серіктестік, достық, махаббаттық, ерлі-зайыптылар жақындығы, туысқандық жақындықты анықтайды. Бұл жерде тұлғаның қарым-қатынасқа түсудің шарасы және тереңдігі басты критерий болып табылады.

Сол себептен, тұлғааралық қарым-қатынастар қоғамда адамдардың мінез-құлқын реттейді және кез-келген іс-әрекетке қажетті компонент болып табылады.

1. Психология (словарь) / Под. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского, - М.: Изд. Политической литературы, 1990. -75 с.
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. –М.: Владос, 1996.
3. Холл К.С. Теории личности. –М., 1999.
4. Алан Джон. Ландшафт детской души. –Минск, 1997.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. –М.: Просвещение, 1991.

Резюме

В статье проводится теоретический анализ проблемы личности и социальной группы.

Summary

In the following article is described the theoretical analysis of the relationships of the individual and social group.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды зерттеу

Изучение детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР)

УДК 376-056.263

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

Ж.И. Кошикова

Ст. преподаватель Кафедры специальной педагогики . Казахский Национальный педагогический университет им. Абая.

*Республика Казахстан. г. Алматы
ilesovna@mail.ru*

В статье раскрываются вопросы слухо-речевой реабилитации неслышащих детей в РК Автор отмечает, что в последние годы в Казахстане для реабилитации глухих детей и взрослых все шире внедряется метод кохлеарной имплантации. Своевременное выявление и изучение состояния уровня слухоречевого развития для обучения и слухоречевой работы с детьми имеющие КИ является важной проблемой в отечественной сурдопедагогике.

Целью статьи является характеристика особенности развития слухового восприятия у детей с КИ. Исследование проводилось на базе школы-интернат №5 г. Алматы для неслышащих детей. Для исследования мы отобрали учащихся, протезированных КИ и слуховыми аппаратами (СА). Все учащиеся прошли дошкольную подготовку. Учащиеся с КИ, ранее имели опыт ношения слуховых аппаратов.

В результате исследования получены сравнительные показатели развития речевого слуха у детей с кохлеарными имплантами и у детей со слуховыми аппаратами. Это дает нам возможность судить о развитии самой слуховой функции, так как процесс распознавания речевого материала полностью зависит от уровня развития речи, от сформированности стойких словесных образов. В школе и в семье необходимо создать условия, обеспечивающие качественное развитие слуха и речи у детей с КИ.

Ключевые слова : кохлеарная имплантация, одно-, двух-, многоканальные системы слухового восприятия, опознавание речевого материала, распознавание речевого материала

Проблема снижения слуха волновала людей всегда. Глухота считалась и считается одним из самых тяжелых недугов, так как влечет за собой немому – потерю речи, вследствие чего нарушается связь человека с окружающими людьми и, как результат, возможна полная или достаточно ощутимая его изоляция. [1, 2]

Глухота тяжело сказывается на социальном положении человека. Ни слепота, ни даже недостаточность умственного развития не сказываются в такой степени на одном из важнейших человеческих качеств – способности к общению. Эти нарушения приводят к "выпадению" лиц с нарушениями слуха из социума. [1, 2]

По проблеме кохлеарной имплантации в настоящее время ведется бурная дискуссия, к сожалению, мы располагаем только отдельными публикациями. Представляется целесообразным выделить и обсудить некоторые аспекты проблемы.

По данным литературных источников в мире свыше 90 тыс. пациентов с кохлеарными имплантами. [1, 2]

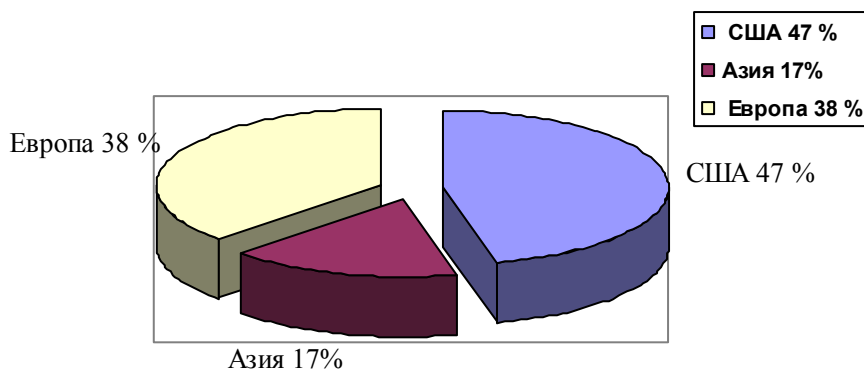


Рисунок 1.

Широкое внедрение в клиническую практику КИ получила в середине 70-х годов, когда в качестве имплантируемого устройства применялись одно- и двухканальные системы, а с 80-х годов XX века - многоканальные. [2].

Задача кохлеарной имплантации — улучшение слухового восприятия при помощи имплантата, преобразующего акустические сигналы в нервные импульсы, передаваемые непосредственно слуховому нерву. Исследования по проблеме начались в 60-х гг. во Франции и США; первый многоканальный имплант был создан в 70-е гг. в Австралии; массовое производство 22-канальных имплантов развернулось в США после соответствующего решения Федерального управления по контролю над качеством продовольственных и фармацевтических товаров (Food and Drug Administration — FDA) (1976). Положительно оценив результаты проведенных исследований, свидетельствующих об эффективности аппарата и безопасности операции, управление в 1984 г. одобрило его использование взрослыми глухими, в 1990 г. — глухими детьми. К 1995 г. в разных странах имплантами пользовались более 12 000 человек, в том числе 4000 детей. [1,2,6].

В последние годы в Казахстане для реабилитации глухих детей и взрослых все шире внедряется метод кохлеарной имплантации.

Операции по кохлеарной имплантации в Казахстане проводятся с 2007 года в Республиканской детской больнице «Аксай». С 2007 года в данной больнице на бюджетной основе было прооперировано 225 пациентов. Запланированное количество операции на 2008 год составило 202 пациента, но прооперировано 107 пациентов. На 2013 год запланировано 80 операций. Обследование прошли 600 пациентов из них: 6 – случаев облитерации улитки; 7 – случаев недоразвития улитки. На данный момент прооперировано 20 пациентов, на очереди стоит еще 450 пациентов.

Своевременное выявление и изучение состояния уровня слухоречевого развития для обучения и слухоречевой работы с детьми имеющие КИ является важной проблемой в отечественной сурдопедагогике. [2,6,7].

Целью статьи является характеристика особенности развития слухового восприятия у детей с КИ. Исследование проводилось на базе школы-интернат №5 г. Алматы. Для исследования мы отобрали учащихся, протезированных КИ и слуховыми аппаратами (СА). Все учащиеся прошли дошкольную подготовку. Учащиеся с КИ, ранее имели опыт ношения слуховых аппаратов. Наблюдение за 10 учащимися проводилось в течение 2 лет обучения в школе, со второго по третий класс. Состояние слуховой функции

учащихся по данным аудиометрии соответствовали 3 и 4 степени тугоухости по международной классификации. [4].

В целях наиболее объективной диагностики слухоречевого восприятия учащихся 2-го и 3-го классов, мы сочли целесообразным разделить обследуемых на 2 группы: 1 группа – учащиеся с КИ; 2 группа - учащиеся с СА.

Для определения уровня речевого развития использована методика Назаровой Л.П. и Боскис Р.М. /3,4,6/. В результате обследования было выделено четыре уровня речевого развития учащихся. [4, 6]. Данные представлены в таблице №1.

На рисунке 1 показан уровень речевого развития учащихся с КИ в начальный период обучения и на конечный период.

Развитие речевого слуха характеризуется сформированностью навыков различения, опознавания и распознавания речевого материала на слух. [2,3,4]. Наиболее сложным является этап распознавания незнакомого по звучанию речевого материала.

Таблица №1

Распределение испытуемых по уровню речевого развития

№	Уровень речевого развития	Начальный период		Конечный период	
		Группа 1 КИ (в %)	Группа 2 СА (в %)	Группа 1 КИ (в %)	Группа 2 СА (в %)
1	Оптимальный	-	-	20	20
2	Сниженный	40	40	60	40
3	Ограниченный	60	60	20	40
4	Резко ограниченный	-	-	-	-

Уровень речевого развития испытуемых группы 1 КИ

(в %)

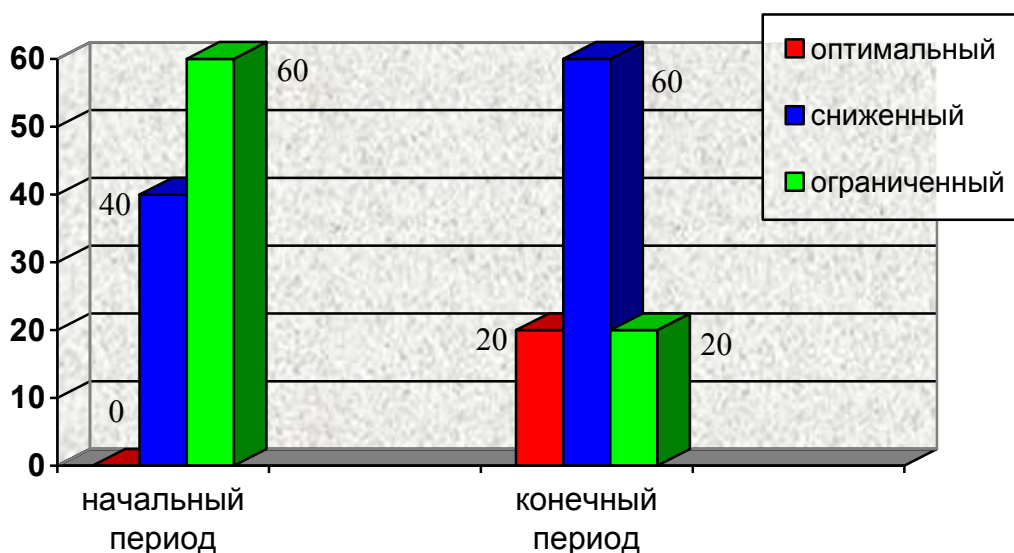


Рисунок 1.

Учитывая это, мы уделили внимание исследованию готовности детей с КИ к таким этапам развития речевого слуха как опознавание и распознавание речевого материала на слух. Исследовали динамику развития слуховой функции во 2 и в 3 классе.

Исследование мы начали со 2 уровня развития слухового восприятия - опознавания. [5,6,7].

Процентное соотношение количественного показателя правильных ответов указано в таблице №2.

В таблице даны показатели на начало и конец учебного года (2 и 3 классы). В ней указаны показатели по каждому исследовательскому опросу (2 раза за 1 год) всей группы детей.

Таблица №2

Результаты исследования слуха по опознаванию речевого материала (в %)

	2 класс		3 класс	
	начало учебного года	конец учебного года	начало учебного года	конец учебного года
Группа 1 КИ	14,6	42	59,8	88
Группа 2 СА	12,6	38	51	79

Результаты таблицы 2 говорят о стабильности развития слуховой функции как учащихся с кохлеарными имплантатами, так и учащихся с СА.

К концу третьего класса большинство фраз дети опознавали с первого или второго предъявлений, хотя речевой материал усложнился и увеличился в объеме. [3,6].

В таблице 3 представлены показатели развития слухового восприятия у каждого ученика в отдельности. Рассматривая какой-нибудь конкретный пример, можно на практике обнаружить влияние состояния слуха и дошкольной специальной подготовки на формирование этапа развития речевого слуха – опознавания.

Таблица №3

Результаты опознавания на слух речевого материала
учащимися на начало и конец года (в %)

	2 класс		3 класс	
	начало года	учебного года	начало учебного года	конец учебного года
Султан	15	45	63	86
Витя	10	35	45	81
Зухра	20	50	75	100
Лейла	18	45	60	90
Елдос	10	35	56	83
средние данные (в %) группы1 КИ	14,6	42	59,8	88
Ксюша Аяулым	18	50	60	90
Равхат	10	40	55	80
Надя	10	30	35	75
Настя	10	35	50	70
	15	35	55	75
средние данные (в %) группы2 СА	12,6	38	51	79

Таким образом, на рисунке 2 дана сравнительная характеристика состояния слухового восприятия у детей Группы 1 КИ в начале и конце учебного года во 2 и в 3 классе. Сравнительная характеристика свидетельствует, что процент опознавания на слух слов и фраз к концу года значительно и качественно изменился. Большой прогресс в развитии слуха - в опознавании речевого материала достигли учащиеся на конец учебного года (42 %). Так в начале учебного года во втором классе показатели колебались в пределах 15-ти %, а концу учебного года разница составила 42%. По полученным данным мы можем сделать вывод о значительном влиянии КИ на развитие речевого слуха.

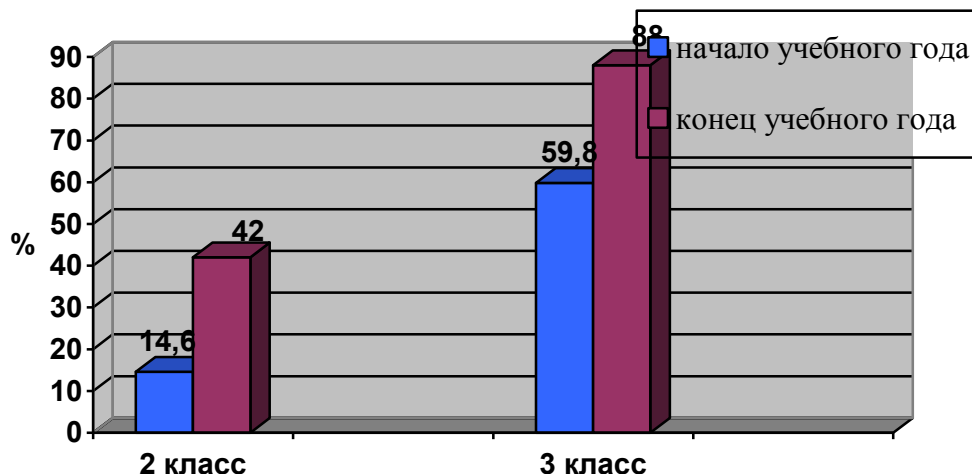


Рисунок 2.

Данные полученные в ходе исследования слуха показали общую положительную тенденцию развития слухового восприятия у школьников.

Общие данные опознавания на слух речевого материала, полученные в двух группах отражены в рисунке 3.

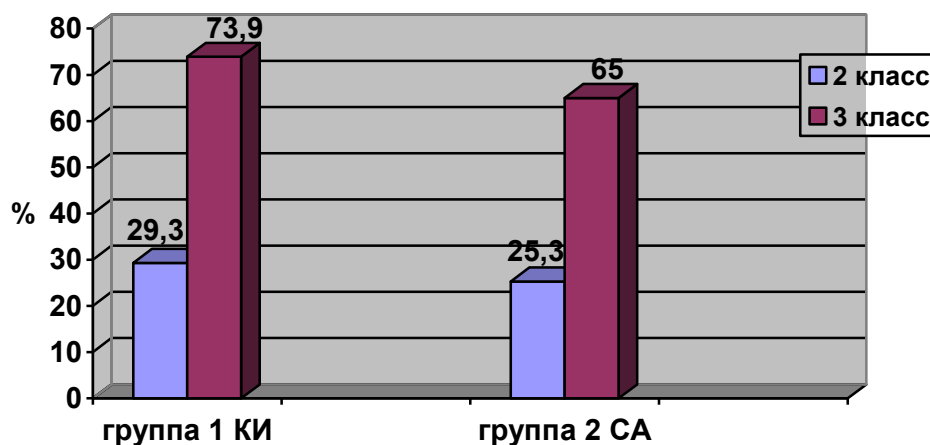


Рисунок 3.

Следующим этапом исследования слухового восприятия у учащихся 2 и 3 –го классов, было изучение третьего уровня развития речевого слуха – распознавания на слух речевого материала незнакомого по звучанию, воспринимаемого на слух впервые.

Критерии проведения и оценки результатов исследования оставались прежними. Речевой материал для распознавания на слух был предложен в соответствии с программой по РСВ для второго и третьего класса,

разработанный Э.И.Леонгард. [3,4,5]. Результаты распознавания 20 контрольных слов представлены в таблице 4.

Таблица 4

Исследуемые	Распознано	Адекватные замены	Приближенные замены	Ошибочные ответы
1. Султан	10	6	2	2
2. Витя	9	4	5	2
3. Зухра	14	6	-	-
4. Лейла	12	5	2	1
5. Елдос	10	4	4	2
<i>Результаты Группы 1 КИ(в %)</i>	11	5	3,6	1,6
1. Ксюша	13	5	-	2
2. Аяулым	9	4	4	3
3. Равхат	9	3	4	4
4. Надя	9	4	4	3
5. Настя	10	4	4	2
<i>Результаты группы 2 СА (в %)</i>	9,8	4	3,2	2,8

Распознавание 20 контрольных слов

Результаты распознавания речевого материала группы 1 КИ во 2 и 3 классе наглядно представлены в рисунке 4.

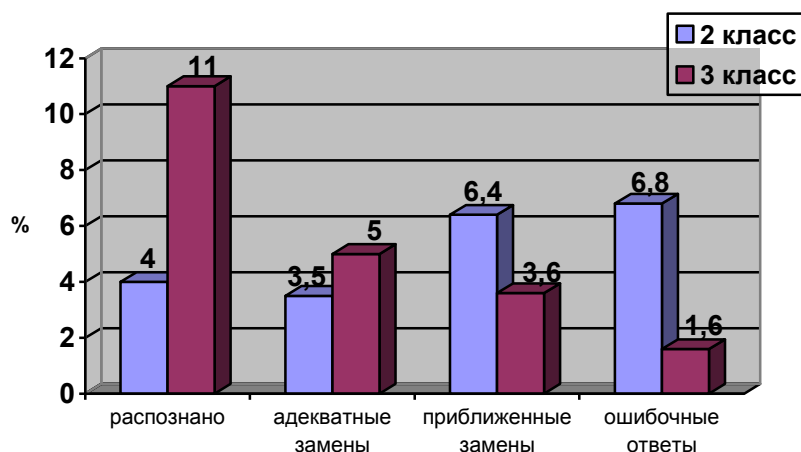


Рисунок 4.

Интересны показания сравнительной характеристики состояния слуховой функции учащихся 2-го и в 3-го класса по распознаванию речевого материала на слух. Общие результаты распознавания речевого материала во 2 и в 3 классе у учащихся с КИ представлены в рисунке 5.

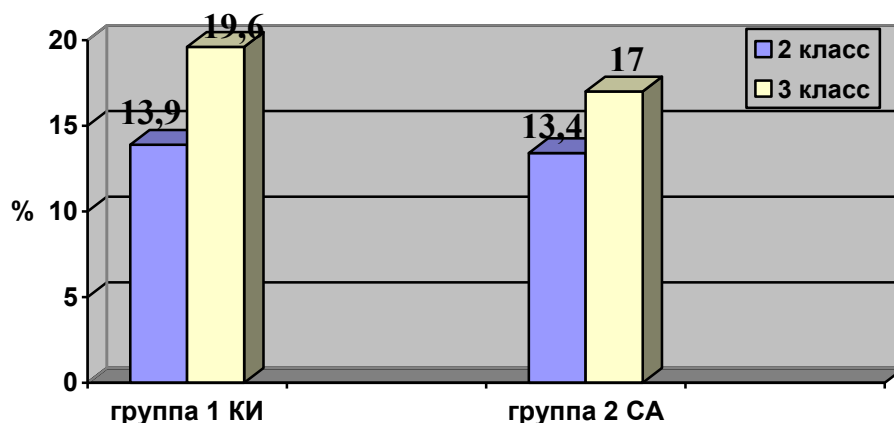


Рисунок 5.

На рисунке 5 показана положительная тенденция в развитии слухового восприятия, наиболее сложного уровня развития речевого слуха – распознавания незнакомого по звучанию речевого материала. Если по средним данным во 2 классе уровень распознавания речевого материала учащихся с КИ составил 13,9 %, то в 3 классе он уже составил 19,6%. Во второй группе учащихся с СА также видна динамика развития слуха. Так во втором классе распознано 13,4% речевого материала, а в третьем классе уже 17% незнакомого на слух речевого материала.

Это дает нам возможность судить о развитии самой слуховой функции, так как процесс распознавания полностью зависит от уровня развития речи, от сформированности стойких словесных образов.

Таким образом, в результате исследования получены сравнительные показатели развития речевого слуха у детей с кохлеарными имплантами и у детей со слуховыми аппаратами.

Всё вышеизложенное даёт нам право сделать следующие выводы, связанные с особенностями развития слухового восприятия у детей с КИ:

1. Все учащиеся с кохлеарными имплантами, независимо от степени снижения слуха, после двух лет слуховой тренировки оказались в состоянии опознавать и распознавать на слух в условиях специального обучения довольно большой речевой материал, предлагаемый в виде слов, фраз, текстов.

2. Сравнение результатов 2-го класса на конец и начало учебного года показывает, как общую положительную тенденцию развития слухового восприятия, расширение словарного запаса, так и в целом, уровня речевого развития детей с нарушениями слуха.

3. На последующих годах обучения, в третьем классе, в процессе целенаправленного развития слухового восприятия у учащихся с КИ формируются довольно стойкие образы фонем, что позволяет ребенку производить определенный морфологический анализ, на основе которого и принимается решение о смысле воспринимаемого. Если это решение близко к образцу, то оно выражается, либо рядом близких замен, либо распознаванием слова.

4. На развитие слуховой функции влияет длительная слуховая тренировка. Полученные в ходе исследования количественные данные о развитии слуховой функции детей с КИ показывают и ее качественное развитие, т.е. от опознавания на слух хорошо знакомого речевого материала в разных текстах, к распознаванию на слух незнакомого по звучанию речевого материала.

5. Улучшается произносительная сторона речи, развивается самоконтроль за своим произношением, увеличивается словарный запас, как активный, так и пассивный, повышается эффективность всего учебно-воспитательного процесса.

Положительно оценив объективные результаты проведенного исследования особенности развития слухового восприятия у детей с КИ считаем возможным рекомендовать следующее:

- Сегодня, когда доказана высокая эффективность и экономическая целесообразность КИ для реабилитации детей с нарушениями слуха, необходима разработка государственной программы кохлеарной имплантации, как это сделано во многих странах мира (Австралии, США, Франции, РФ и др.).
- Для организации послеоперационной слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами необходимо развитие соответствующей инфраструктуры в центрах КИ, осуществляющих обучение и координацию реабилитационной, коррекционной работы специалистов (сурдопедагогов, логопедов, учителей, сурдологов и др.) на местах, с привлечением родителей, родственников пациентов.
- В школе и в семье необходимо создать условия, обеспечивающие качественное развитие слуха и речи у детей с КИ.

Литература:

1. Lenarz Th., Bertram B., Lehnhardt E. Cochlear – Implant – Kindern. – Stuttgart New-York, 1994
2. А.Лёве. Развитие слуха у неслышащих детей. История. Методы. Возможности. - М. Академия. - 2003 – 224с
3. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся/ М. Просвещение.1980г.
4. Леонгард Э.И. Основные принципы работы по развитию слухового восприятия у глухих и слабослышащих// Дефектология. – 1977. - №6
5. Назарова Л.М. «Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха». М.2001г.;
6. И.В.Королёва, В.И.Пудов, Зонтова О.В. Реабилитация постлингвальных детей и взрослых с кохлеарной имплантацией. //Дефектология – 2001. - №5, - с.21 – 35

Түйін

Бұл мақала кохлеарды имплантация жасалған оқушыларға арналған.

Мақаланың мақсаты кохлеарлы имплантациясы бар балалардың естіп қабылдауының даму ерекшеліктерінің сипаттамасы болып табылады. Зерттеудің нәтижесінде кохлеарлы имплантациясы бар балалардың және жеке есту аппараттары бар балалардың естіп қабылдауының салыстырмалы көрсеткіштері алынған.

Resume

Article is devoted to the problems of rehabilitation of children with hearing disorders. At result we have got the levels of hearing of children with cochlear implantation.

УДК 376:811.512

КӨМЕКШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛУЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ПАЙДА БОЛУ СЕБЕПТЕРІ

Н.Қ. Жақыпбекова – *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Арнайы педагогика» кафедрасының магистр оқытушысы, Алматы қ-сы*
nesya_88@mail.ru

Қазіргі Егеменді Қазақстан жағдайында тіл саясаты, оны дамыту, әсіресе қазақ тілінің өрістеуі маңызды мәселелердің бірі болып саналады.

Қазіргі уақытта мектеп тәжірибесінде ауызша сөйлеу тілімен қатар жазбаша тілді дамыту, қалыптастыру көп қиындықтар кездесетіндігімен байланысты. Тіпті бастауыш сынып оқушылары ғана емес, мектепті бітіргелі отырған оқушылардың өздері де, өз ойларын, ішкі сезімдерін білдіретін мәтіндерді өз беттерінше құрастыруда қиналатындығы белгілі. Бұл жағдайдың негізгі себебі, бастауыш сынып оқушыларын оқыту тәжірибесінде, жазбаша сөйлеуді дамытудың өзіндік ерекшелігін ескермей және оны өз бетінше өз ойын жеткізу мүмкіндігі ретінде қарамайтындығымен байланысты деп ойлаймыз.

Оқушыларда жазба тілді тілдің ерекше формасы ретінде қалыптастыру, оларды жалпылаудың жаңа әдісімен ғана қаруландырып және тәжірибесімен жүйелендіріп қана қоймай, сонымен бірге балалардың психикалық процестерін – саналы және ырықты қызметін жоғарғы деңгейге көтеру керектігі жайында өз еңбектерінде Л.С.Выготский және А.Р.Лурия да атап көрсеткен.

Түйін сөздер: артикуляция, дисграфия, дислексия, аграмматизм, дизорфография, орфография, ЖСТБ.

Бүгінгі таңдағы арнайы педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі- көмекші мектеп оқушыларының 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 бағларламаны қиындықпен меңгеретін, яғни үлгермейтін оқушылар саны көбеюде. Оның негізгі себептерінің бірі оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы болып саналады. Оқу мен жазудың бұзылуы арнайы түзету мектептері мен жалпы білім беру мектеп оқушыларының арасында жиі кездеседі. Зерттеу деректері бойынша 10-20 пайыз оқушылардың үлгермеушілік себебі дисграфия болып есептеледі. Қазіргі кезде жазбаша сөйлеу тілін түзету жұмысымен мектеп логопунктінің, түзету арнайы мектептерінің, оңалту және психологиялық-педагогикалық, медициналық-әлеуметтік орталықтарының логопед мамандары шұғылданады.

XIX-ғасырдың басында жазу тілінің бұзылуына әр-түрлі көзқарастар пайда болды. Шетел зерттеулерін Ф.Бахман, Г.Вольф, Б.Энгер жүргізіп, бұл бұзылыстар зият зақымы бар оқушыларда кездеседі деген.

XIX ғасырдың 30-ыншы жылдарында жазудың бұзылуын психологтар, педагогтар, дефектологтар қарастыра бастады. Олар: Ф.А.Рау, М.Е.Хватцев, Р.М.Боскис, Р.Е.Левина. Олар дисграфия түрлерін көрсетті. Сонымен қатар О.А.Токарева, Л.Ф.Спирова, Е.Ф.Соботович, Н.А.Никашина, Д.И.Орлова, Г.В.Чиркинаның бірқатар зерттеу жұмыстары бар. Әсіресе И.Н.Садовникова мен Л.Н.Ефименконың зерттеулері қате түрлері туралы үлкен мағлұмат береді. Кейінгі он жылдықта жалпы мектеп оқушыларының жазуында кездесетін қате түрлері жайлы (жалпы мектеп оқушылары бойынша)

Р. Аязбаева, көмекші мектеп оқушыларының жазуында кездесетін қателер түрлері туралы, Қ.Қ.Өмірбекованың қазақ тілінде оқитын ақыл-ойы кем оқушылардың фонетикалық кемістіктері туралы, К.Бектаеваның қазақ тілінде оқитын көмекші мектептің төменгі сынып оқушыларының емлені меңгеру ерекшеліктері жайлы жұмыстарында бір сыпыра мәліметтер бар.

Жазбаша тіл алғаш рет арнайы психологиялық зерттеу пәні ретінде Л.С.Выготскийдің еңбектерінде орын алған. Жазбаша тілді жоғарғы психологиялық функциялардың дамуымен ұштастырып, жазбаша тілде өзіндік психологиялық құрылымы бар деп айтқан. Оның ерекшелігі, пікір алмасатын адам болмаса да жеткізетін ойды толық ашуға мүмкіндік болып, басқа мотивтерге ие болуында және ауыз екі тілмен ішкі тілге қарағанда шарттылығы мен саналығында. 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.

Д.М. Боскис және Р.Е.Левинаның зерттеулерінде жазудағы қателердің көпшілігі фонематикалық түйсіктің толық дамымауына жататын естуі дұрыс баланың ана тіліндегі дыбыстардың жүйесін құрайтын дыбыстарды көңіл бөліп ұстауға қабілеті төмен болады деген жорамалдар ұсынылады. Дисграфияның пайда болуы фонетикасының толық дамымауының себебінен екендігі ғылыми дәлелденді.

Бас мидың әр бөлігі жазу актісіне өзінің ерекшеліктеріне әкеледі, ал осы бірлескен іс-әрекеттер, жазу тілінің негізінде жататын бүкіл қызметтік жүйені құрайды. Сондықтан бас ми зақымданған кезде пайда болатын жазудың кемістіктері жүйелік қасиетке ие болады. Егер арнайы қызметке жауап беретін бас мидың тек бір бөлігі ғана зақымдалса да, жазу тілі жүйе ретінде түгелімен зақымдалады. Ми бұзылыстарын зерттей отырып А.Р. Лурия балаларды жазуға үйретудегі мәселелерді анықтады.

Бас ми қабығы	Бұзылыс түрлері	Жазу процесінде қалай көрінеді
1. Артқы бөліктер	Күрделі дифференциаланған есту жоқ (б,п,э,с,д әріптерін алмастырады)	Жат жаза алмайды
2. Бас миы жарты шарының ортаңғы бөлігі	Артикуляциялық жаттығуларды орындай алмайды	Әріптер мен дыбыстардың дұрыс орнын ауыстырады.
3. Бас миы жарты шарының артқы бөлігі	Әріпті көріп қабылдауы бұзылады. Әріпті жазу процесін ұмытып қалады.	Бірінші әріпті екінші әріппен ауыстырады. Әріптердің орнын ұмытып қалады.
4. Бас миы жарты шарының премоторлы зонасы	Жазу кезінде қол қозғалысын білмейді.	Элементтерде әріптерді, әріптерде сөздерді қайталайды.

Балаларда кездесетін жазу тілінің қалыптаспауы да жүйелік қасиетке ие болады, алайда өзінің ерекшеліктері болады. Бұл бұзылыстардың механизмі көбінесе бірлескен болып келеді, олар тек қарапайым психикалық процесстердің сферасында емес, сонымен қатар психиканың жоғарғы қызметтерінің аясында да орын алуы мүмкін. Зияты зақымдалған балалардың жазуының бұзылуы сөйлеу тілінің дыбыстық құрамын меңгеруге бағытталған танымдық процесінің дамымауына да байланысты.

Бас мидың сол жақ сыңарының әр бір бөлігінің бұзылуынан жазу тілі түгелімен бұзылуы мүмкін. Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуын білдіретін қазіргі кезде арнайы әдебиеттерде мына терминдер қолданады: жазудың жартылай бұзылуы-дисграфия; жазудың мүлдем қалыптаспауы-аграфия; оқудың жартылай бұзылуы-дислексия; оқу дағдыларының мүлдем болмауы-алексия; орфографиялық біліктілігі мен дағдыларын меңгере алмауға байланысты жазудағы тұрақты кездесетін қателер-дизорфография деп аталады.

Дисграфия – грек тілінен аударғанда *dis*-бұзылу, ал *grapho*-жазамын деген мағынаны береді. Дисграфияның белгілері жазу кезінде қайталанатын, тұрақталған қателерінде көрініс табады. Оларды келесі түрде топтастыруға болады:

- Әріптерді алмастыру және өзгерту;
- Сөздің дыбыстық-буындық құрылымын алмастыру;
- Сөздер мен сөйлем деңгейіндегі қателер;
- Жазудағы аграмматизмдер.

Бірақ XIX-ғасырдың 1896 жылдың өзінде-ақ В.Морган оқу мен жазудың бұзылысын он төрт жастағы интеллектісі қалыптағы баланың жағдайы бойынша сипаттады. Бұл бұзылысты Морган «орфографиялық дұрыс және қатесіз байланыстырып оқи алмаушылықтан» деп анықтады.

Жазу процесі төрт анализатордың бірлестігімен жүреді, олар: сөздік қозғалысты, сөздік есту, көру және қимыл қозғалысты. 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. Алайда, екеуінің арасында айырмашылықтар болады:

- ауызша сөйлеу тілі бір жаста, ал жазбаша сөйлеу тілі 5-6 жаста қалыптасады;
- ауызша сөйлеу тілі үлкендермен қатынас процесінде пайда болса, жазбаша сөйлеу тілі саналы түрде, оқыту процесінде қалыптасады;
- жазбаша сөйлеу тілінде күрделі пунктуациялық ережелер жүйесін қолданады;
- жазбаша сөйлеу тілінде эмоциональді қатынас түрлері (мимика, жест, т.б) қолданбайды;
- оқушыға немесе тындаушыға түсінікті болу үшін хабарланатын информация толық, нақты болу керек.

ЖСТБ-н атап айтсақ, дисграфия мен дизорфографияны ажыратудың негізгі критерийлері сауатты жазудың принциптері болып табылады. Жалпы орфографияда негізгі үш принцип белгілі: фонетикалық, морфологиялық, дәстүрлі.

Фонетикалық принциптің негізінде дыбыстық талдау жатыр. Сөз қалай естілсе, айтылса солай жазылады (бас, шана, т.б.).

Морфологиялық принцип бойынша айтуына қарамастан морфемдегі (түбір, жұрнақ, жалғау) әріп белгісі тұрақты сақталады. Морфологиялық талдау деңгейі сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағының дамуымен тығыз байланысты болады.

Дәстүрлі принципте сөздің ескі тарихи жазылуы сақталады. Мектеп тәжірибесінде ол сөздер «сөздік сөздер» деп аталады.

Орфографиялық принциптерді ескере отырып дисграфия фонетикалық принциптің, ал дизорфография морфологиялық, дәстүрлі принциптердің қолдануының бұзылуынан деп тұжырымдауға болады.

Жазуда қателер нақты біртұтас және бір қалыпты емес. Ол сөйлеудің толық құралмауына, қолдың іскерлігіне, ритм сезімі мен дене схемасына сүйенеді. Қолдың машықтандырылған қимылы ауызша сөйлеудің жазбаға ауысуының күрделі процесінің соңғы кезеңі болып табылады. Әрі қарай жазуда дыбысты естіп, оны ұқсас дыбыстан ажыратып, жазатын сөзді ойша құрастырып, дыбыстарды әріппен сәйкестендіріп барып жазу құралады. Жазу процесіне әр-түрлі анализаторлар қатысады: есту, көру және қимыл-қозғалыс. Бұл анализаторлар қызметінің бірінің бұзылуы жазудағы қате түрлерін тудырады.

Дисграфия түрлері бойынша түрліше топтастырылады. Артикулярлы- акустикалық, аграмматикалық дисграфия, оптикалық дисграфия.

Артикулярлы-акустикалық дисграфия дыбысты танып білудің бұзылысы, тілдік талдау, топтастыру. Мұнда бала қалай айтса, дәл солай жазады.

Акустикалық дисграфия әріптердің алмасуында пайда болады, яғни әріптер фонетикалық сәйкес жақын дыбыстарға алмастырылады. Жиі кездесетін қателіктер сөзде екпін түсіп тұрғанның өзінде дыбыстың алмастырылуы болып табылады: ызың, ысқырық/қатаң, ұян және т.б./ дауысты, дауыссыз африкаттар.

Тілдік талдау және топтау бұзылысы негізіндегі дисграфия.

Тілдік талдаудың күрделі формасы фонемалық талдау болып табылады. Сол себептен дисграфияның бұл түрінде кең тарағаны сөздік, дыбыстық, әріптік құрылымның бұзылысы болады. Мұнда жіберілетін қателер: дыбыстардың қалып қалуы (диктант – диктат, мектеп – метеп), әріптердің алмастырылуы, дауысты дыбыстардың қалып қалуы, артық әріп қосылуы. Тілдік талдаудың күрделі формасы фонематикалық талдау болып табылады.

Аграмматикалық дисграфия Р.И. Лалаева, Р.Е.Левина, И.К.Кол, С.Б.Яковлевтің жұмыстарында кеңінен қарастырылған. Бұл тілдің грамматикалық құрылымының жетілмеуімен байланысты: морфологиялық, синтаксистік жалпылап қорытуы. Бұл дисграфияның түрі сөз деңгейінде, сөз байланысында, сөйлемде, мәтінде көрінуі мүмкін және лексика – грамматикалық дамымаудың құрамды бөлігі болып табылады. Бұл дизартриясы бар, алалиясы бар, зияты зақымдалған балада байқалады. Баланың байланыстырып сөйлеу тілінде үлкен қиындықтар байқалады. Сөйлем кезектілігі әрқашан сипатталған жағдаймен сәйкес келе бермейді, жекелеген сөйлемдер арасында грамматикалық және мағыналы байланыстар бұзылады. Сөйлемдер деңгейіндегі жазудағы аграмматизм сөздің морфологиялық құрылымының бұзылысынан, қосымшалардың алмастырылуынан, септік жалғаулардың өзгертілуінен, есімдіктердің, септіктерінің өзгеруінен көрінеді. Сонымен қатар тілдің синтаксистік қалыптасуы бұзылады. Ал, күрделі сөйлемдер құрудағы қиындықтар, сөйлем мүшелерінің қалып қалуынан, сөйлемдегі сөздердің реттілігінің бұзылуынан көрінеді.

Оптикалық дисграфия. Кеңістіктік талдаудың жетілмеуінен, көру гнозисінің жетілмеуі мен жазуда әріптердің алмастырылуынан, бұзылуынан көрінеді. Көбінесе графикалық жазылуы жағынан ұқсас, бірдей элементтерден тұратын, бірақ кеңістікте түрліше орналасқан әріптер алмастырылып жазылады, (в-д, т-ш, п-и), бір-ақ элементтерден тұратын, қосымша элементтермен ажыратылатын (и-ш, п-т,х-ж,л-м). Вербальды дисграфия кезінде бөлектенген және жекеленген әріптер дұрыс айтылады, бірақ сөзді жазу кезінде бұзылыс, оптикалық сипаттағы әріптердің алмасуы байқалады. Дәл осы дисграфияға айналық жазу да жатады. Ал кейде солақайлар да, сонымен қатар миында органикалық бұзылысы бар адамдарда байқалады. Сонымен қатар дисграфия зияты қалыпты балаларда да тұлғаның қалыптасуында түрлі ауытқулар, белгілі бір деңгейде психикалық ерекшеліктерін тудыруы мүмкін.

1. Волкова Л.С. «Логопедия» М., «Просвещение», 1989.
2. Аксенова А.А «Особенности развития устной и письменной речи у учащихся во вспомогательной школе. М., 1967.
3. Садовникова И.Н. «Нарушение письменной речи у младших школьников» М., 1983.
4. Ананьев Б.Г. «Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом» М., 1965.
5. Гнездилов М.Ф. «Развитие письменной речи умственно отсталого школьника» М., 1974.
6. Беркан Освальд. «О расстройствах речи и письма» М., 1964.
7. Ефименко Л.Н. «Исправление и предупреждение дисграфии у детей» М., 1972.
8. Лурия А.Р. «Очерки психофизиологии письма» М., 1950.
9. Собонович Е.Ф., Гопиченко Р.М. «Фонетические ошибки в письме умственно отсталых детей

младших классов» М., 1969.

10. Орлова Д.И. «Нарушение произношения и письма недоразвития фонематической системы» Л., 1970.
11. Жинкин Н.И. «Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов» Известия, Вып. 73–М., 1956.

Резюме

В статье рассматриваются различные виды нарушения письменной речи учащихся вспомогательной школы и этиология этих нарушений.

Summary

This article is dedicated special school pupils writes broke and its begins.

УДК 376-056.263

ЕСТІМЕЙТІН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДАКТИЛДІ СӨЙЛЕУ ТІЛІН МЕНҒЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.А.Даурамбекова

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

Asiya.abenovna@mail.ru

Мақалада дактилология немесе дактилдік сөйлеу тілі – сөйлеу тілінің ерекше формасы ретінде қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған балаларда, өз-ара қарым-қатынас барысында қиындықтар туындайтын болғандықтан, аталған тұлғалардың дактилді сөйлеу тіліне жүгінуді қажет ететіндігі айтылған. Есту қабілеті зақымдалған балалар ауызша және жазбаша сөйлеу тілдерін қаншалықты деңгейде меңгергендігіне қарамастан, дактилді сөйлеу тілін үйрену бұл балалар үшін қолжетімді екендігі, дактилді сөйлеу тіліне оқыту олардың сөздік қорының ұлғаюына, сөз құрылымын жетік меңгерулеріне әсері қарастырылған. Сонымен қатар, дактилді сөйлеу тілімен қатар, балаларды ауызша және жазбаша сөйлеу тілдеріне оқытудың бірге жүру маңыздылығы, дактилді сөйлеу тілін алдын ала-дамыту, баланың дамуына кері әсер етпейтіндігі, керісінше, сөйлеу тілінің одан ары дамуына септігін тигізетіндігі, балаларды ауызша сөйлеу тіліне оқыту дактилді формада меңгеріліп, тілдік қарым-қатынасқа енгізілген сөздерді дыбыстап айту білігін меңгеруге қолайлы тұстары қарастырылған.

Түйін сөздер: дактилдік сөйлеу, қол-қимыл белгілері арқылы сөйлеу, бұзылған балалар, дыбыс айтуды

Есту функцияларының бұзылысынан көптеген қиындықтар туындайды, солардың бірі естімейтін балаларда ауызша сөйлеу тілінің қажетті деңгейде дамып, қалыптаспауы. Бұндай жағдайлар спецификалық сөйлеуді қолдануға мәжбүрлейді. Оларға дактилдік сөйлеу мен қол-қимыл белгілері арқылы сөйлеу тілін жатқызуға болады.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептің дайындық сыныбына көп жағдайда мектепке дейінгі білім алмаған, сөйлеу тілін меңгермеген балалар келіп түседі. Есту қабілеті зақымдалған балалардың бұл тобын оқыту көптеген қиындықтар туындатады, өйткені сөйлеу тілінің қалыптасуына қолайлы уақытынан өтіп кетеді, ал бұл өз кезегінде баланың психикалық дамуының тежелуіне себеп болуы мүмкін.

Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тілінің қалыптасуы басқа анализаторлардың көмегімен жүзеге асады. Арнайы оқыту үдерісінде олардың қоршаған адамдардың ауызша сөйлеу тілін қабылдау білігі, сөйлеу кезіндегі дауыс пен тыныс алуды дұрыс пайдалану білігі қалыптасады, жеке дыбыстар мен сөздердің және т.б. дұрыс айтылуымен жұмыс жасалады. Тіпті ауызша сөйлеу тілі мен дыбыс айтуды көріп қабылдау сияқты қарапайым біліктерді меңгеру көп уақыт пен мұғалімнің де, балалардың да көп күш жұмсауын талап етеді. Сондықтан ауызша сөйлеу тілі формасы бір сәтте қалыпты балалар ортасында бейімделудің маңызды құралы ретінде есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептің дайындық сыныбының оқушылары үшін, қарым-қатынастың ең сенімді құралы бола алмайды.

Сөйлеу тілінің бұл формасы қызметі жағынан ауызша сөйлеу тіліне ұқсас келеді, өйткені оны қарым-қатынаста қолдануға болады. Екінші жағынан дактилді сөйлеу тілі жазбаша сөйлеу тіліне де ұқсас, әрбір әріпке белгілі бір дактилема сәйкес келеді. Ең маңыздысы, есту қабілеті зақымдалған балалар ауызша және жазбаша сөйлеу тілдерін қаншалықты деңгейде меңгергеніне қарамастан, аталған тілді меңгеру бұл балалар үшін қолжетімді. Дактилді сөйлеу тілі арқылы балалар өздерінің өтініштерін, тілектерін, сезімдерін жеткізе алады, сонымен қатар, өзін қоршаған дактилді сөйлеу тілін қолдана алатын адамдарды түсіне алады.

Дайындық сыныбының оқушылары арнайы оқытусыз да дактильді сөйлеу тілін тез меңгеріп алады. Алайда, есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытуда дактильді сөйлеу тілін үнемі қолдану мақсат емес, бұл балалардың тілді меңгеру үдерісін тездетіп, жеңілдету үшін қолданылатын шара деуге болады.

Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды дактильді сөйлеу тіліне оқыту олардың сөздік қорының ұлғаюына және сөздік құрылымын жетік меңгерулеріне әсер етеді. Дактильді пайдалану барысында, балалар сөздердің әрқайсысын керекті дактилеммен белгілей отырып, оларды құрам бөліктерге ажыратады және бір бүтінге біріктіреді, яғни тілдік материалды есте сақтауға қажетті талдау мен жинақтауды жүргізеді. Дактильдеу кезіндегі саусақтардың қимылы, бір қалыптан екінші қалыпқа ауысуы балалардың сөйлеу тілді меңгеруінде маңызды рөл атқарады. Сөйлеу тіл мүшелерінің жеткілікті түрде дамымағандығынан, қолдың бұлшық етінің қимылдары тілдік қарым-қатынасты толықтыру құралы ретінде қолданылады. Есту қабілеті зақымдалған балалар қолдың саусақтарының қимылы арқылы, өздерінің сөйлеу тілінің дұрыстығын бақылай алады [1].

Дактильді сөйлеу тілін қалыптастырумен қатар, балаларды ауызша және жазбаша сөйлеу тілдеріне оқыту бірге жүреді. Дактильді сөйлеу тілін алдын-ала дамыту кері әсер етпейді, керісінше, балалардың сөйлеу тілдерінің одан ары дамуына септігін тигізеді. Балаларды ауызша сөйлеу тіліне оқыту дактильді формада меңгеріліп, тілдік қарым-қатынасқа енгізілген сөздерді дыбыстап айту білігін меңгеруді алға қояды. Дыбыс айтуды меңгеру деңгейіне қарай оқушылардың дактильдеп отырған сөздерінің ауызша айтылуы анық бола бастайды. Артикуляция дамып, тілдік кинестезиялар бекіген сайын, ауызша сөйлеу тілі дактильдеусіз қолданыла бастайды. Дактильді сөйлеу тілін меңгеру оқу мен жазуды меңгеруде көп септігін тигізеді. Балалар дактильдеп сөйлей отырып, оқу мен жазу дағдыларының негізін құрайтын сөздердің талдауы мен жинақтауын жүргізеді. Дактильденіп отырған сөзді қабылдай отырып, есту қабілеті зақымдалған балалар әріптік емес, дактильдік шрифті оқып үйренеді. Сөздердің әріптік құрамын меңгерумен, ауызша сөйлеу тілін дамыту жұмыстары қатар жүргізілген тиімді.

Сөзді талдау мен жинақтау білігі меңгерілмесе, жазуды меңгеру де мүмкін емес. Сөздердің жазылуы балалардан дактильдік сөйлеу тілінде қолданылатын әріптердің графикалық бейнелері жайлы білімдерді талап етеді. Бұларды оқушылар сауат ашу сабағында оқиды және дайындық сыныбының соңына қарай жазуды меңгереді. Дактильді сөйлеу тілін қолдану сауат ашуға оқыту үдерісін тездетіп, жеңілдетеді.

Жалпы дактилология немесе дактильдік сөйлеу тілі – бұл сөйлеу тілінің ерекше формасы. Дактилология термині грек тілінен аударғанда *dactylus* – *los* – саусақ, *logos* – сөз, білім деген мағынаны білдіреді. Оны XVI ғасырда дактильдік сөйлеу тіліне оқытуда пайдаланған. Оның тиімділігі естімейтіндердің естуі қалыпты тұлғалармен қарым-қатынас жасай алуы болды. Оқыту барысында мұғалімдер алғашында оны көмекші құрал ретінде пайдаланған [2].

Дактильдік азбуканы қол әліпбиі деп те атайды, әр дыбыс белгілі бір белгі арқылы көрсетіледі. Ол бір қолмен (бір қолдық дактильдеу) екі қолмен (екі қолдық дактильдеу) деп аталады.

Қол (саусақ) әліпбиі (Дактилология) - естімейтіндермен қарым-қатынаста қабылданған белгілер жүйесі. Бұл спецификалық қарым-қатынасты көру арқылы қабылдап, қол қимылдарымен орындайды, саусақтар әріпті бейнелейтіндей оны сызбадағыдай етіп қайталайды. Қазақ әліпбиінде 42 әріп болса, сонша дактилема - белгі бар [3].

Естімейтін тұлғаларға дактильдік сөйлеу тілімен кез-келген сөздерді түсіндіруге болады. Әрбір дактильдік белгі, белгілі бір дыбысты білдіреді. Бұл үдерісті ауада жазу деп атаса да болады. Бұл жазу солдан оңға қарай жүргізіледі. Дактильдік сөйлеу кезінде орфография, морфология, синтаксиске көп көңіл бөлінеді. Негізінен дактильдік сөйлеу формасы ауызша сөйлеу құралы ретінде қабылданады, бірақ жазбаша сөйлеу тіліне өте ұқсас. Сондықтан дактильдік сөйлеу тілі ауызша сөйлеуге қарағанда, жазбаша сөйлеу тіліне жақын. Дактильдік сөйлеу тілі көріп қабылдауға арналған. Дактильдеп сөйлеп тұрған адам сөйлеу тілін орфоэпиялық емес, орфографиялық тұрғыдан құрастырады. Дактильдік сөйлеу тілін естіп қабылдамайды, керісінше көрсетіліп жатқан белгілерді, яғни дыбыстарды оқып түсінеді. Дактильдік сөйлеу барысында сөйлемнің ретін шатастырып немесе сөздерді қысқартуға болмайды, себебі қабылдап тұрған адам оның мағынасын түсінбеуі мүмкін. Дактильдеу кезінде дыбыстар ауада жеке-жеке беріледі. Ол келесі дактильдік белгі пайда болғанға дейін берілуі керек. Егер бір дыбысты қайталап көрсететін болса, онда сөздің құрылымы бұзылады, сөйлемнің мағынасы өзгереді. Міндетті түрде анықтап және бір рет қана көрсету керек. Дактильдік жүйе тек балаларды оқыту үшін ғана құрылмаған, ол қарапайым күнделікті өмірде адамдар бірімен-бірі қарым – қатынасқа түсу үшін құрылған. Қазіргі таңда дактилологияны бүкіл әлемде қолданады, бірақ ол халықаралық ынтымақтастықта емес.

Тікелей қарым-қатынас барысында дактильді сөйлеу тілін меңгеру ерекшеліктеріне қысқаша тоқталсақ. Дактильдік әліпбиді түсіну техникасын үйрену оңай, ал басқа адамның қолынан дактильді оқу өте қиын. Біреудің қолынан тез әрі түсінікті оқу үшін, көрсетіп тұрған адамның сөздік қоры, көрсету техникасы, артикуляциясының анық болуы маңызды.

Мұғалімнің дактильдеуін оқу мен түсіну оқушының біліміне дактильдік техникасына байланысты болады. Егер бала дактильдік белгілерді нашар білсе, онда ол оқу үдерісіне кедергі жасайды, яғни баланың ауызша сөйлеу тілінің деңгейі төмендеп, берілген материалды дұрыс қабылдамайды [1].

Дактильдеу кезінде жіберілетін қателердің бірі дыбыстарды тастап кету және олардың орындарын ауыстыру.

Көп балалар дактилдік дыбыс белгілерін шатастырады немесе ажырата алмайды (Э, Ә, Х, Ы, Ы, Ш, Щ, Ж, Ф, Е). Мысалы, оларға «Э» дыбысының белгісін көрсетсе, бастапқы кезде ол оны «Х» деп қабылдайды, «Ж» белгісін «Ф» дыбысы ретінде қабылдау көп кездеседі.

Кей жағдайда естімейтін балалар бір белгінің орнына екі дыбысты көрсетеді (Е – ЕЕ, Ы – ЫЫ, Ы – ЭХ). Бастауыш сыныптарында балалар дыбыстарды шатастырады (Э – Е; Ы – Е; Х – О; С – У).

Оқу барысында дыбыстарды тастап оқу байқалады. Дыбыстарды тастап кету ол дыбыстарды шатастыру ғана емес, ол баланың сол дыбысты дұрыс түсінбегендігінің салдарынан болады.

Дыбыстарды шатастыру немесе түсінбеу жағдайлары:

- Дактилдік белгілерді білмеу (Ы – Д, С – О, Ы – Е, Э – Х, Э – Е, З – Е);
- Дактилдік белгілерді графикалық белгілермен шатастыру немесе көз алдына елестете алмау (Ы – ЫЫ, ХЫ – ХЕ, Е – ЕЕ, Г – ЫГ, Ш – Щ, И – ИМ);
- Дактилдеу барысында шатасу (Э – Х, Щ – Ш, Ы – Ы, Ж – Ф, И – И, Е – Е, О – Ә, Н – Ң, К – Қ, Г – Ғ, Х – Э, Ш – Щ, Ы – Ы, Ф – Ж);
- Дактилмалардың ұқсастығын ажырата алмау (Е – Е, Ж; Ы – С, Ы, Х, Г; Х – Э, З; Ш – Щ, Т, Ц; Ж – Ф, Е; Ы – Ы, Х, Э; Э – Х; П – Ц, К; П – Л);

Ауызша сөйлеу тілін қалпыстыру дактилдік сөйлеу тіліне оқытудан басталады, сол себепті мұғалімдер мен тәрбиешілер дактилдік сөйлеу тілін оқытуға мұқият болу керек. Үнемі дактилдеу барысын тексеріп, қадағалап отырған дұрыс. Оқу барысында балаларға рольдік ойындар және бақылау сабақтарында, жекеленген сөздер сөйлемдер жазылған плакаттар, табличкалардағы сөздер балаға таныс сөздер болуы керек. Тапсырма берілген кезде қателерді бірден түзеп, шатастырған белгілерді көрсетіп айырмашылығын түсіндіру керек. Дактилдеу кезінде ұқсас белгілерді анықтап көрсетіп түсіндіру маңызды (Ы – Ы – Г; Ж – Ф – Е; Э – Х – С; Щ – Ш – Ц; К – П – У – Т – М).

Дактилдеу кезінде кездесетін қателер:

- Сөйлемдерді аяғына дейін толық оқымау (ұстаз – ұста; директор – дир, ди);
- Сөйлемді қате құрау (Қарасай ауданы - аудан Қарасай);
- Сөздегі әріптердің орнын ауыстыру (дактилология – дактолонция, диология; экскурсия – эскурсия, эскурсия, эркуссия; синтаксис – ситпас, синтасия);
- Дактилдеуде ұқсайтын дактилемалардың орнын ауыстыру (журнал – фурнал, көше – пөше);
- Дыбыстарды тастап кету (көше – өше, вокзал – возал);
- Сөзді аяғына дейін оқымай өз ойынан құрай салу (журнал – Урал, шахтерлер – шахматтар);
- Сөйлемдегі сөздерді тастап кету;

Дактилдеудің дұрыстығы баланың сөздік қоры мен дыбыстарды меңгеруіне байланысты. Екі немесе үш рет қайталап дактилдеу баланың дактилдік оқу дағдысы мен дыбыстарды тез және дұрыс есте сақтап қалуына көмектеседі. Сыныпта дактилді нашар оқитын және дактилдеуді нашар білетін балалар кездеседі. Сол себепті балалармен жеке жұмыс жүргізілуі керек. Баланың қалай оқитынын және қалай дактилдейтініне қарай, тапсырмаларды үнемі күрделендіріп, түрлендіріп отыру керек. Кейде мұғалімдер балаларды дактилді жақсы түсінеді деп (естімейтін бала еріннен оқиды) дактилдеуді аяғына дейін бітірмейтін жағдайлар кездеседі. Естімейтін балаларды оқытатын әрбір мұғалім өзі дактилдеуді жақсы меңгеруі керек, себебі естімейтін баламен еститін адам дактилдеу кезінде тығыз қарым-қатынас жасай отырып, түсініседі. Дегенмен естімейтін балалар мен мұғалімнің сөздік қорларының бір-біріне мүлдем сәйкес келмейтіндігін мұғалім естен шығармауы керек. Оқу жылында дактилдеуді толығымен меңгерген бала берілген материалды есінде жақсы сақтайды. Сол себепті бала дактилдеуді дұрыс, нақты, анық үйренсе, ол әр сөздегі дыбысты анық және таза айтатын болады. Дактилді сөйлеу тілін дұрыс меңгерген балада, морфология, синтаксис, ауызша сөйлеу тілі мен жазбаша сөйлеу тілі дұрыс қалыптасады. Дактилді сөйлеу тілі есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым – қатынас жасау құралы мен ойлау қабілетін жақсартудың ең тиімді жолы болып табылады.

1. Методика преподавания русского языка в школе глухих: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.М. Быковой. – М.: Владос, 2002.
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений.- М., Владос, 2004.
3. В мире жестов. Тематический словарь жестового языка глухих граждан Казахстана. / Ергалиева А.У., Канагатова А.М. – Центр поддержки глухих инвалидов «Умыт». – Алматы, 2005.

Резюме

В статье рассматривается значение дактильной формы речи и ее соотношение с устной и письменной речью.

Summary

The article discusses the importance of dactil forms of speech and its relation to oral and written speech.

УДК 376.01-053.4-056.264

Сөйлеу тілі жалпы дамымаудың 3-ші деңгейіндегі балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстың ғылыми-теоретикалық негіздері

Г.Б.Ибатова – аға оқытушы, п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ
ibatova_g@mail.ru

Мемлекетімізде арнайы білім беру саласында біршама жағымды өзгерістердің байқалуымен қатар, осы уақытқа дейін шешуін таба алмай келе жатқан мүмкіндіктері шектеулі балаларды ана тілінде түзете-оқыту, тәрбиелеу мәселесі. Оқыту үрдісін жүргізбес бұрын аталған қазақ тілді балалардың ерекшеліктерін, сөйлеу тілінің ерекшеліктерін зерттеу қажет.

«Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы» (СТЖД) деген түсінік сөйлеудің фонетикалық, фонематикалық және лексикалық – грамматикалық жақтарының кемістіктерін белгілеп, барлық компоненттердің жүйелі бұзылуын атайды.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының сипаттамасын алғаш рет атақты ресей ғалымы Р.Е.Левина берген.

Бүгінгі таңда сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-деңгейдегі баланың жетілмеген сөйлеу тілін дамытуға бағытталған логопедиялық жұмысты ұтымды және тиімді ету мақсатымен, түзете - дамыта оқыту жұмысы мазмұнында мектеп жасына дейінгілердің кейін мектепте коммуникативтік білігін өсіруді алдын – ала қарастыру мәселесі өзекті болып отыр.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, инклюзивті білім беру, вербалді, вербалсыз құралдар.

Сөйлеу тілі ақаулықтарының ішіндегі ең көп тараған және күрделі түріне жататыны сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) болып саналады. Ондай балалар кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауға мұқтаж. Республикамызда ондай балалар әр түрлі арнайы білім беру, түзету мекемелерінде көмек алуға құқылы.

Бүгінде, дамуында ауытқуы бар балаларға, олардың ата-аналарына деген қоғамның көзқарасы түбегейлі өзгеруде. Сонымен қатар, мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты Қазақстанның бірқатар халықаралық құжаттарға қол қоюы және Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы, ҚР «Мүмкіндіктері шектеулі балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзете қолдау көрсету туралы» Заңы, 2005ж. оларға қатысты біршама мәселелерді шешуге ықпалын тигізеді. Соның бірі ретінде, қазіргі білім беру мекемелеріне арнайы тағайындалған мемлекетіміздің маңызды заңдарының бірінде көрсетілгендей инклюзивті білімді дамыту шаралары қолға алынуда. Инклюзивті білім беру – мектеп жасына дейінгі әр түрлі мұқтаждықтағы даму мүмкіндіктері шектеулі балаларды дамытуды, мектепке дейінгі білім алуға және дамытуға қол жеткізуді көздейтін кіріктірілген білім беру процесі.

Республикада арнайы оқыту саласында біршама жағымды өзгерістердің байқалуымен қатар, осы уақытқа дейін шешуін таба алмай келе жатқан мүмкіндіктері шектеулі балаларды ана тілінде түзете-оқыту, тәрбиелеу мәселесі. Оқыту үрдісін жүргізбес бұрын аталған қазақ тілді балалардың ерекшеліктерін, сөйлеу тілінің ерекшеліктерін зерттеу қажет.

«Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы» (СТЖД) деген түсінік сөйлеудің фонетикалық, фонематикалық және лексикалық – грамматикалық жақтарының кемістіктерін белгілеп, барлық компоненттердің жүйелі бұзылуын атайды.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының сипаттамасын алғаш рет атақты ресей ғалымы Р.Е.Левина берген. Ол есту қабілеті мен зияты қалыпты дамыған балаларды сипаттап атаған, оларда тілдің дыбыстық және мағыналық жағына қатысты, сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуы бұзылған. Аталған балаларда сөйлеу тілі кеш пайда болады, сөз қоры аз, аграмматизмдер, фонеманың жасалу процестері бұзылған болады.

Р.Е.Левина және оның шәкірттерінің зерттеулері сөйлеу тілінің дамымауы әр түрлі деңгейде көрініс табатынын атап көрсеткен: «Сөйлеу тілінің толық болмауынан немесе оның сыбырлау жағдайынан толық сөйлеу тіліне дейін. Бірақ фонетикалық және лексикалық- грамматикалық дамымаушылық элементтерімен бірге» тіл компоненттерінің жетіспеушілігінің ауырлығының көрінуіне байланысты Р.Е.Левина мұндай балалардың сөйлеу тілі дамымауының үш деңгейін ажыратуды ұсынды: алғашқы екеуі сөйлеу тілінің дамымауының терең деңгейін сипаттайды, ал үшіншісі лексика, грамматика және фонетиканың дамуындағы тек жеке кемшілігінен көрінеді.

Логопедияда, сөйлеу тілі фонетикалық, лексикалық және грамматикалық жақтардың қалыптасу деңгейіне сүйеніп Р.Е.Левина шығарған сөйлеу тілінің жалпы дамымауының үш деңгейі қолданылған. Әдебиеттердің мағлұматтарына сүйенсек зияты сақталған СТЖД 5 – 6 жастағы балаларда сөйлеу тілі дамымауының ішінде ең кең тарағаны

3- деңгейі.

Бұнда балаларда байланыстырып сөйлеуі дамығанымен фонетикалық – фонематикалық және лексикалық - грамматикалық кемістіктері байқалады. Яғни ызың, ысқырық дыбыстарды нақты айтпау; ұяң, үнді дыбыстардың айтылуы жетілмеген; дыбыстарды үнемі ауыстырып, шатастырады, тастап кетеді; сөздерді қысқартады; заттардың бөліктерін тұтас атаумен ауыстырады; сыртқы белгілері мен қолдануы жақын сөздерді шатастырады; түстерді ажырата алмайды; жалғау жұрнақтардың пайдалануы бұзылған; олардың мәнін толық түсінбейді; сөз тіркестерінің дұрыс байланысы сақталмайды. Дыбыс айтудың және фонематикалық естудің бұзылуынан болған сөз қорының шектеулі сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының даму үрдісін тежейді. (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Т.В.Чиркина, 1985).

Левинаның мәліметтері бойынша СТЖД балаларда сөздің дыбыстық құрамында жеткіліксіз бағыттаушылық ана тілінің морфологиялық жүйесін меңгеруіне кері әсерін тигізеді.

СТЖД орыс тілді балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасуы әдебиеттерде кең ашылған.(Р.Е.Левина, Е.Ф.Соботович, Л.Ф. Спинова, Ф.Б.Филичева, Г.Б.Чиркина, М.С. Грушевская). Сөз бен сөйлем элементтерінің грамматикалық түрлерін бөлу және меңгеру кезектілігін сөйлеу тілінің дамуы қалыпты және бұзылған балаларда сәйкес болады.

Алайда сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөйлеу тілінің грамматикалық түрлерін меңгеру әр түрлі жас кезеңінде өтіп, оларды меңгеру жылдамдығы созылады және тек берілген категориядағы балаларға тән ерекшеліктер пайда болады.

Көптеген авторлардың айтуынша ең тұрақты ерекшеліктерге аграмматизмдер жатады. Л.В. Мелехова белгілегендей аграмматизмдердің саны сөз қорының молаюына қарай көбейеді.

СТЖД балалардың сөйлеу тілінде сөйлемдердің қалыптасуы С.Н.Шаховская (1971), Л.Ф.Спинова (1980), Н.С.Жукова (1943) т.б. мәліметтерінде көрініс тапқан.

Н.С.Жукованың анықтауы бойынша, ерте сөйлеу дизонтогенезінің белгілеріне сөздерді морфологиялық жағынан дұрыс қолданбауы жатады. Сөйлемде пайдаланатын сөздердің бір – бірімен грамматикалық байланысы болмай, баламен тек бір түрде ғана қолданылады. Мысалы: мен мама барады. Бұл тенденция көп жылдарға дейін созылуы мүмкін. Көпке дейін грамматикалық жағынан дұрыс та, дұрыс емес сөйлемдер де қолданылады.

Сөйлеу арқылы қарым – қатынасты орнату үшін ойды дұрыс жеткізу керектігі мәлім. Бұл үрдіс сөйлемдер арқылы жүзеге асады. Сөйлеу тілінің бұзылуы кезінде сөйлемдер құрастыру мен қолданудың қиындықтары сөйлеу тілінің аграмматизациясынан көрініс табады.

С.Н.Шаховскаяның айтуы бойынша сөздердің нөлдік түрінің ұзақ қолдануы балалардың жаттанды, үйреншікті сөзді ауыстыра алмауына байланысты болады. Сонымен бірге олар өз ойларын байланыстырып, кезекпен айта алмайды, синтаксистік құрылымдары мен сөз қоры кедей болады, сөйлем мағынасын толық жеткізбей, жиі кідіріс, үзіліс жасайды.

Л.Ф. Спинованың (1980) мәліметтері бойынша сөйлеу тілі жалпы дамымаған кезде, балалар сөйлемдерді пайдалануда тек бір сөзді жиі қолдануы байқалады. Бұндай сөз – сөйлемдер 7 -8 жасында да кең пайдаланады.

«Сөйлемдегі әрбір сөзді нақты мағынада қолданып, нақты орынға қойып басқа сөздермен байланыстыру керек, ал бұл СТЖД балалар үшін 3-4 сыныптарда да қиынға соғады». (Л.Ф. Спинова, 1980, 87 б.). Сондықтан сөйлем көлемінің, ондағы сөздер санының көбеюіне қарай соғұрлым грамматикалық қателер де көбейеді.

Сөздерде дыбыстық бейнелердің жоқ болуы және тұрақсыздығы сөйлемнің пайда болуын ұзаққа созады. Қарапайым сөздікті меңгеруіне қарай балаларда толымсыз сөйлемдер пайда бола бастайды. Кейін сөздіктің кеңеюіне қарамастан олар негізгі синтаксистік бірлік ретінде қолданылады. (Е.Ф.Соботович, 1981, Л.Ф.Спинова, 1980).

Р.Е.Левинаның мәліметтері бойынша, балаларда сөз өзгерту дағдылары ерекше тежелген. Мысалы. Балалар жекеше түрде берілген зат есімді көпше түрге және керісінше жекеше түрге ауыстыра алмайды. Сонымен қатар түбірлес сөздерді жалғау – жұрнақ арқылы өзгертудің күрделі тәсілдерін өте сирек қолданады.

Сонымен, СТЖД балаларда сөз тудыруда қателер белгіленеді. Сонын нәтижесінде сөйлемдерде сөздердің синтаксистік байланысы бұзылады.

СТЖД балалардың грамматикалық құрылымын түсінуі бұзылғаны туралы мәліметтер бар (Н.Н.Трауготт, 1940; Орфинская, 1960; Г.Н.Жаренкова, 1967).

Н.Н.Трауготтың айтуы бойынша естуі мен зияты қалыпты СТЖД балаларда мөлшерден ауытқыған, кедей сөз қоры мен грамматикалық категориялардың өзгеше қолдануы байқалады. Балалар меңгерген сөздерді әр түрлі сөйлеу арқылы қарым – қатынаста қолдана алмайды және бір жағдайда дұрыс айтқанымен, басқа жағдайда жоғалтып алады.

В.К.Зимичева белгілегендей бірінші сыныпқа келетін балалардың бірқатарында сөйлеу тілінің жетілмеуінің үшінші деңгейі анықталады. Олардың лексикалық – грамматикалық дамымауына әрекетті білдіретін сөздерді ауыстыру, сөз қатарын бұзуы байқалады.

Мектепке дейінгі жастағы балаларды тексергенде М.С.Грушевская жалпы санның ішінен 7 % СТЖД балаларды анықтаған. Бәрінің зияты сақталған. Болашақ оқушылар, Грушевскаяның айтуы бойынша, грамматикалық құрылымы жағынан мүлдем басқа және қарапайым сөйлемдерді пайдаланады.

С.А.Миронова (1989) айтуынша сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу қиыншылықтарымен қатар қарым – қатынаста вербалді коммуникацияның төмен белсенділігі байқалады.

3-4 жастағы СТЖД бар балалар сөйлеу қатынасының шектеулілігінен көбінесе вербалді емес тәсілдерді жиі қолданады.

СТЖД балаларда сөйлеу әрекеті ғана емес, психикалық функциялар да толық қалыптаспайды. Бұзылған сөйлеу тілінің дамуы мен сөзсіз функциялар арасындағы байланыстарды зерттеулерді Р.Е.Левина, Л.Ф.Спинова, Е.М.Мастюкова, т.б жүргізген. Мысалы Е.М.Мастюкованың зерттеулері бойынша СТЖД балаларда сөзсіз функциялардың жеткіліксіз дамуы белгіленген.

А.Г.Соловьева бойынша (1996) СТЖД балаларда сөйлеу тілінің дамуының жеткіліксіздігінен олардың толық қарым – қатынасқа түсуі әлсіз болады. Коммуникативті функциялардың бұзылуы қарым – қатынас жасауға қажеттілігінің төмендеуі, диалогтық және монологтық сөйлеудің қалыптаспауы, мінез – құлық ерекшеліктерінде көрініс табады.

О.А.Слинько мәліметтері бойынша (1992) сөйлеу тілінің даму деңгейі тұлға аралық қатынастарды орнатудың маңызды факторы болып табылады.

Ауыр сөйлеу тілінің кемістігі тобындағы баланың жағдайына теріс әсер етіп, тұлғалық ерекшеліктері мен социометриялық статустың дамуына негіз салады.

Б.Б.Баймұратова төменгі мектеп жастағы балалармен сөйлеудің грамматикалық құрылымын меңгеруін жалпылама түрде зерттеген. Оның мәліметі бойынша 4 жастағы балалар жекеше түрдегі зат есімдерді барлық септіктерде септей алады. Мұнымен бірге, балабақшада тәрбиеленетін балалардың 40 % және үйде тәрбиеленетін балалардың 15% зат есімнің көпше түріне ауыстыра алатынын көрсеткен.

Т.Т. Аяпованың байқауынша баланың сөйлемінің грамматикалық жағының дұрыс қалыптаспауы екі сөзді сөйлемдерден басталады. Мысалы: шай тәтті. Мына шай тәтті. Бір сөзді және екі сөзді сұраулы сөйлемде синагорнизм заңына бағынбайтыны белгіленген: Мама келе ма?

Осы авторлардың мәліметтерінде баланың сөйлеу тілінде бірінші түрленетін жатыс септік, ал жалғаулардан барыс септік жалғаулары – пайда болатынын көрсеткен.

Кейінірек зат есімі бар етістікті сөз тіркестер қолдана басталады (2 – 2,3 ж.). Бірақ олар басқа сөз тіркестерге қарағанда сирек қолданылады.

Етістікті сөз тіркестерін барыс, жатыс және шығыс септіктердегі есімдермен қолданады. Мысалы: мамаға барамын; менде жоқ; апамен ұйықтаймын.

Шет ел ғалымдарының пікірінше, сөзжасамның жетекші қызметі шынайы әлемді сөздер әлемі арқылы тану деп есептеді. Түрлі мемлекет ғалымдарының ойлары балаларда сөзжасам іскерлігі мен дағдысының пайда болуының жас шегін анықтауда бір жерден шықпайды, бірақ мектепке дейінгі жаста неологизмдердің көрінуінің өзгешелігін бірауыздан мойындады. Сонымен, баланың сөзжасамдық және сөзөзгерту әрекеті оның тілден хабардарлығын, әсіресе сөздің лексикалық тобы туралы білімін көрсетеді.

Жоғарыда айтылғанның бәрін қорыта келе, біз мынандай тұжырымға келдік: СТЖД мектеп жасына дейінгі қазақ тілді балалардың тілінің грамматикалық жағы (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау) мәселесі әдебиеттерде аз қарастырылған. Сонымен, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тілдік, атап айтқанда сөзжасам, сөзөзгерту және сөйлем құрау мүмкіндіктерін жан – жақты зерттеу мәселесі ауызша және кейін жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын түзетуде өзекті болады.

Осы тараудағы айтылғанды қорытындылай келе, балалардың ана тілінің сөзжасамын уақытылы меңгеруін маңызды деп есептеуге болады, себебі:

- оның барысында тілдің лексикалық құрамы сандық және сапалық жағынан молайып, топтастыру, детализациялау, белсендіруі дамиды;
- сөзжасам процестері тілдің грамматикалық жағының және байланыстырып сөйлеуінің дамуына үлкен әсер етеді;
- сөзжасам келесі функцияларды атқарады: номинативті, конструктивті, компрессивті, экспрессивті, стилистикалық;
- баланың когнитивті дамуымен тығыз байланыста бола тұра, сөзжасам қоршаған ортаны сөздер әлемі арқылы тану үрдісін қамтамасыз етіп, баланың барлық психикалық функцияларын ынталандырады;
- сөзжасам үрдістерінің уақытылы қалыптасуы, сөйлеу тілінің қалыпты дамуының көрсеткіші болып табылады;
- сөзжасам, баланың сөйлеу қабілетінің және сөйлеу коммуникациясының қалыптасуының маңызды кезеңі болып табылады;
- сөзжасау қабілетінің қалыптасқандығы ауызша сөйлеу тілінің дамуында маңызды.

Мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-деңгейдегі балаларда сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау дағдыларының даму деңгейі бойынша зерттеу жұмыстары жүргізілмеген. Тек, қазіргі таңда СТЖД мектеп жасына дейінгі қазақ тілді балалардың сөзжасам дағдыларын зерттеумен айналысып жүрген ізденушілердің жеке зерттеулері ғана бар.

Әдебиеттерді талдау барысында сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық жағын (сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау дағдыларын) қалыптастыру проблемасы бойынша Ресей зерттеушілерінің жұмыстары бар екеніне көз жеткіздік. Ал, осындай тіл кемістігі бар, мектеп жасына дейінгі қазақ балаларының сөзжасам дағдыларын қалыптастыру мәселесі бойынша зерттеулер аз, тіпті жоқтың қасы десе де болады.

Сондықтан да, сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-деңгейдегі баланың жетілмеген сөйлеу тілін дамытуға бағытталған логопедиялық жұмысты ұтымды және тиімді ету мақсатымен, түзете - дамыта оқыту жұмысы мазмұнында мектеп жасына дейінгілердің кейін мектепте коммуникативтік білігін өсіруді алдын – ала қарастырған дұрыс.

Қолданылған әдебиет:

1. Барменкова Т.Д. Характеристика нарушения связных высказываний у детей дошкольного возраста с ОНР: Дис. канд. пед. наук. М 1996. -177 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. Москва.: АРКТИ, 2002. 144с
3. Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөзжасам дағдыларының ерекшеліктері. Материалы Международной научно-практической конференции: «Модернизация педагогического образования: проблемы и перспективы» 26.11.2008ж.-98-105б.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с. 74.

Резюме

В статье приводится обзор литературных источников по научно-теоретическим основам логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи 3-го уровня.

Summary

The article provides an overview of the literature on scientific and theoretical foundations of speech therapy work with children with general speech underdevelopment third level.

УДК 376.01

МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ТҮЛҒА ӘЛЕУМЕТТЕНУІНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МЕХАНИЗМДЕРІ

Аугаева А.Н. – п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бекбаева З.Н. – п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мақалада мүмкіндігі шектеулі тұлға әлеуметтенуінің әлеуметтік-психологиялық механизмдерінің маңызы қарастырылған. Зияты зақымдалған оқушыларды әлеуметтік ортаға бейімдеу мен қарым-қатынасқа бағыттауда әлеуметтік нормаларды үйрету өте көкейкесті мәселе қатарында тұрады. Өйткені әлеуметтік орта мен әлеуметтік нормаларды игеру бір бірімен біте қайнасып жатқан процесс. Тұлға қабылдаған нормалық жүйелер мінез-құлық сферасының барлық мотивациялығын, мағыналылығын анықтайды. Әлеуметтік норма тұлғаның құндылықтық жүйесін ескермеген кезде, адамның мінез-құлқы асоциалды мінезге айналады. Егер әлеуметтену процесінің мәні тұлғаның тұрақтануы мен қалыпты өмір сүруіне бағытталған әлеуметтік нормаларды, құндылықтарды, ролдерді игеруіне жалпы және тұтастай арналса, онда “асоциализация” термині тұлғаның қоғамдық байланыстардың деформациялануына, қоғамның тұрақсыздығына объективті түрде соқтыратын, қоғамға, әлеуметтікке қарсы нормаларды, құндылықтарды, кері ролдерді, ұстанымдарды, мінез-құлық стереотиптерін игеру процесін білдіреді.

Тұлға әлеуметтенуіне қарсы асоциализациялық, десоциализациялық, ресоциализациялық механизмдерінің мәні ашылған.

Түйін сөздер: әлеуметтік норма, әлеуметтік орта, бейімделу, тәртіптілік, қарым-қатынас, асоциализация, десоциализация, ресоциализация.

Қазіргі қоғамдағы мінез-құлық мәдениетіне тәрбиелеудің әлеуметтік негіздері оқушының тілектестік, қайырымдылық, сезімталдық, әділеттік жолдастық және ұжымшылдық сияқты адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруға сүйенеді.

Мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың адамгершілік-құқықтық санасы мен соған сәйкес, арнайы мектеп оқушыларын тұлғалық бағытта тәрбиелеу, адамгершілік пен құқықтық мінез-құлықты жүзеге асыратын жүйені қалыптастырмай тұрып, толық әлеуметтік бейімдеу мүмкін емес. Өйткені зияттағы ақаулық жеке тұлғаның мінез-құлқындағы әлеуметтік ауытқулардың мүмкіндігін көтеретін әлеуметтік-құқықтық мінез-құлықты қамтамасыз етуші міндеттерді түбегейлі қиындатады. Сонымен қатар әлеуметтік зерттеулер көрсеткендей, зияты зақымдалушылардың құқыққа қарсы мінез-құлық мәселелері (Г.Г.Запругаев, В.В.Королев, А.П.Северов, В.Н.Синев және т.б.), зияттың ақауы қоғамға қауіп туғызатын кез-келген жағдайларда негізгі фактор ретінде қарастырылмайды. Сонымен қатар зияттың ауытқуы бас ми қызметінің зақымдалуы салдарынан тұлғаның ортаға бейімделу қабілетінің бұзылуы. «Психикалық аномалия (соның ішінде олигофрения) – тұлғаның әлеуметтік-психологиялық деформациясының себебі емес, оны тудырушы салдар ғана бола алады» - деп жазады В.В.Королев. Олар оқу мен еңбек іс-әрекеттеріне қиындықтар туғызуға тікелей әсер етіп, тәрбиеленушілер мен құрдастарының арасындағы қарым қатынасты бұза отырып, ондағы қоғамға қарсы көзқарастар мен бағыттарды қоюға әсер береді, нәтижесінде индивидтің қоршаған ортаға қарсылығын тудырады.

Отандық олигофренопедагогика оқушыларды тәрбиелеудің әлеуметтік бағыттары ретінде арнайы және жалпы мектепті бекітеді.

Арнайы мектепте зияты зақымдалған оқушыларды тәрбиелеуде тәрбиенің барлық түрлерінің маңызы ерекше және олар келесідей бағыттарды қамтиды: адамгершілік, еңбек, эстетикалық, дене тәрбиесі

Адамгершілік тәрбиесі бойынша мектеп оқушыларды отанын сүйуге, қоғамға пайдалы, еңбек етуге, қоғамдық құндылықтарды қорғауға, ұжымға және жолдастық өзара көмек беруге, адамдар арасындағы өзара сыйластыққа және адамгершілік қатынасына, адами тазалық, өмірде қарапайымдылыққа, арамдық, әділетсіздікке қарсы болуға, достықта оларды рухани өсуге, ұлттық және нәсілдік қайшылықтаға қарсы болуға тәрбиелесе, еңбекке тәрбиелеудің мәні - болашақта қажет болатын еңбек әрекетіне қатысты барлық жұмысты қамтамасыз ету, яғни еңбек етудің жалпы және арнайы (кәсіби) білім, икемділік пен дағдыларын қалыптастыру, еңбекке ету үшін дене, зият, инабаттылық пен ерік-сезім қасиеттерін дамыту. Эстетикалық тәрбие – оқушылардың бойында қоршаған орта, табиғаттың әдемілігі мен әсемділігін толық қабылдауын қалыптастыруға бағытталған педагогикалық әрекеттер жүйесі. Зиятында ауытқуы бар балаларды эстетикалық тәрбиелеу әр түрлі ойын, еңбек, көркем, таным әрекеттер негізінде қалыптасады. Арнайы мектептегі эстетикалық тәрбиенің негізгі тәсілдері:

- еңбек, тұрмыс пен әлеуметтік қарым-қатынастарды эстетикалық тұрғыдан ұйымдастыру (күнделікті әдемілік пен ұқыптылықты тәрбиелеу);
- табиғаттың әсемділігіне сүйену (бақылау арқылы үйрету, саяхаттарға бару);
- өнер құралдарын пайдалану (ән-күй, сурет, еңбек, ана тілі сабақтарында, мұражай мен көрмелерге бару, үйірмелер арқылы жүзеге асады).

Сонымен қатар тәрбиенің маңызы бір түрі - дене тәрбиесі – арнайы мектептегі сауықтыру жұмысымен бірге жүретін бағыттардың бірі. Арнайы мектеп оқушыларында дене дамуы мен денсаулығы төмен көрсеткіштерге ие. Балалардың кемістік түріне қарамастан көбінде қан-тамыр, демалу жүйелерінде аурулар кездеседі. Салмақтары мен бойы қалыпты балаларға қарағанда төмен, тірек-қимыл қозғалысында жетіспеушіліктер байқалады (бұлшық еттерінің әлсіздігі, жүрісіндегі кемістіктер, ұсақ және жалпы моторикасындағы ақаулар т.б.). Дене шынықтыру оқу бағдарламалары оқушылардың денсаулықтарын дамыту мен кемістіктерін түзету мақсатында түрлі шараларды (гимнастика, спорт ойындары т.б.) қамтиды.

Зияты зақымдалған оқушыларды әлеуметтік ортаға бейімдеу мен қарым-қатынасқа бағыттауда әлеуметтік нормаларды үйрету өте көкейкесті мәселе қатарында тұрады. Өйткені әлеуметтік орта мен әлеуметтік нормаларды игеру бір бірімен біте қайнасып жатқан процесс.

Зияты зақымдалған оқушыларда әлеуметтік-құқықтық нормаларды дамыту шараларын ұйымдастыруда тәрбиеші мен мұғалімнің ролі ерекше жауапты және күрделі. Ол бірінші болып өзінің тәрбиеленушілеріне ерікті, саналы, әрі жолдастық тәртіп ретінде тәрбиенің мәнін түсіндіреді. Ол оқушылардың санасына біздің тәртіптегі ең басты нәрсе мәжбүр ету мен тыйым салу емес, әркімнің өз қоғамдық борышын терең түсінуі, оқушылар ұжымына және тұтастай алғанда, қоғамға пайда келтіруге шын ниетімен тырысу деген ойды жеткізеді, біздің қоғамның белсенді қоғамдық өмірдің адамгершілік нормаларын бұзушылар мен ерікті және саналы түрде күресетінін, біздің адамгершілігіміздің негізгі қоғамды ойдағыдай орнату үшін белсене күресу болып табылатындығын ұғындырады.

Арнайы мектеп өзінің тәрбиеленушілерін жеке өмір мен қоршаған ортаға бейімделуге дайындайды. Яғни мүмкіндігі шектеулі тұлғаның тәрбиесі, өзіндік мінез-құлық өмірлік түрлі жағдайларда қоғамдық әлеуметтік нормаға сәйкес келуі тиіс.

Әлеуметтік норма – жалпы мақұлдаған формадағы жарлық, әлеуметтік мәнді жағдайлардағы мінез-құлық тәсілі. Әлеуметтік нормалар негізінде мінез-құлықтар: нормалы (әлеуметтік бейімделген), ауытқыған (девиантты) және нормаға қарама-қарсы (құқыққа қарсы) мінез-құлық болып бөлінеді.

Әлеуметтік нормаларды меңгеру, оларды тұлғаның ішкі дүниесіне енгізу – бұл сыртқы үлгілермен ұқсастыру процесі емес, тұлға санасының құрылу процесі деп аталады. Әлеуметтік нормалар жеке сананы қалыптастыра отырып, оның құрылымын ұйымдастырады. Интернализмді әлеуметтік нормалар тұлға мінез-құлқын реттеушісі болады. Бірақ олар мінез-құлықты тікелей емес, сананың сәйкес ұйымдасуы, тұлғалық мәндер мен бағалар жүйесінің қалыптасуы арқылы реттейді [1].

Ал тәртіптілік - адамның бойында қалыптасушы аса маңызды адамгершілік сапалардың бірі. Олай болса, әлеуметтік-құқықтық нормалар мен мінез-құлық мәдениетінің ережелерін сақтауда оқушының тәртіптілігі көрінеді. Тәртіп пен мінез-құлық мәдениетінің өзара байланысын А.С. Макаренко: "Тәртіптің бұл жағы-тәртіптің әсемді, тәртіптің эстетикасы-өте мәнді болады"- деп өте шебер және дәл атап көрсеткен еді.

Адамның мінез-құлқын сипаттайтын ішкі және сыртқы сапалардың арасындағы өзара байланыс өте күрделі және диалектикалы. Мінез-құлықтың сыртқы тәсілдері көп жағдайда жеке адамның ішкі ерекшелігін айқындайды және қалыптастырады. Жасөспірімдердің мәдени мінез-құлық дағдылары мен әдеттерін дамыту және мінез-құлықтың адамгершілік нормалары мен ережелері туралы білімдерді игеру біртұтас процесс екендігі жайында көптеген педагог-ғалымдар өз еңбектерінде жариялады.

Тұлға қабылдаған нормалық жүйелер мінез-құлық сферасының барлық мотивациялығын, мағыналылығын анықтайды. Әлеуметтік норма тұлғаның құндылықтық жүйесін ескермеген кезде, адамның мінез-құлқы асоциалды мінезге айналады. Егер әлеуметтену процесінің мәні тұлғаның тұрақтануы мен қалыпты өмір сүруіне бағытталған әлеуметтік нормаларды, құндылықтарды, ролдерді игеруіне жалпы және тұтастай арналса, онда "асоциализация" термині тұлғаның қоғамдық байланыстардың деформациялануына, қоғамның тұрақсыздығына объективті түрде соқтыратын, қоғамға, әлеуметтікке қарсы нормаларды, құндылықтарды, кері ролдерді, ұстанымдарды, мінез-құлық стереотиптерін игеру процесін білдіреді.

Тұлға асоциализациялануының әлеуметтік-психологиялық механизмі қандай, ол қалайша қоғамға қарсы мінез-құлық жолына түседі? Асоциализацияланудың ертерек сатысында, балалар немесе жеткіншектер өмірдің асоциалды салтын, теріс мінез-құлық үлгісін көрсететін ересектерден белгілі бір субмәдениетті білместікпен немесе аздап түсіне отырып қабылдау механизмі басты болып табылады. Бұл жағдайда оларда ересек болып көріну тілегі, осы кері микроортада қолдау табу негізгі себеп ретінде болады. Соңғысы осындай мінез-құлық үлгілерінің бекінуін қолдап, керісінше мінез-құлықтың жалпы қабылданған нормаларды теріске шығарады. Басқаша айтқанда бұл жерде тұлғаға әлеуметтік бақылау жүргізеді. Оның барысында тұлға орталық пікірінше "қалыпты" жағдайдағы мінез-құлқына сай позитивті (мақтау, қолдау, қуаттау) санкциялары немесе осы ортадағы белгіленген мінез-құлық ережелерінен ауытқығын кездегі негативті (қолдамау, ұрып-соғу, қоқан лоққысы, ұрсу, т.с.с.) санкциялар қолданылады. Мысалы, мейірімділік, еңбексүйгіштік, мейірбандық әжуәланып, және керісінше қатыгездік, адал еңбекті жек көру қуатталуы мүмкін.

Тұлғаның асоциализациялану процесі негізінен стихиялы түрде білместікпен жүрсе де, ол әлеуметтену сияқты белгілі мақсатта жүруі мүмкін. Өйткені ата-аналар мен қылмыстық топ жетекшілері жеткіншектерді (десоциализация оқиғасында – ересектерді де) қылмыстық мінез-құлыққа саналы түрде, мақтау мен жазалаудың жоғарыдағы механизмін қолдана отырып, қылмыстық іс-әрекетке бірте-бірте тарту жолымен үйретуі мүмкін. Кеңірек әлеуметтік ортаның әлеуметтенудің басқа институттарының әсерін ескере отырып, мұндай "оқытушы" оқушының қылмыстық мінез-құлқын позитивті, қоғам қолдайтын құндылықтармен, мысалы, адалдықпен, әділдікпен, жақынына деген қамқорлықпен анық мәнін жасыра отырып көрсетуге тырысады [2].

Мінез-құлықтың қылмыстық жолына түскен тұлғаға қатысты қоғам әлеуметтендіру институттары, әлеуметтік бақылау органдары түрінде ресоциализацияны, яғни тұлғаның әлеуметтік қалпына келу процесін, оның қоғамның оң көзқарасындағы әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды қайта игеруді (десоциализация кезінде) немесе бірінші рет игеруді (асоциализация немесе десоциализация кезінде) жүргізе бастайды. "Ресоциализация" терминіндегі "ре" қосымшасы тұлғаның асоциализация (десоциализация) процесінде қабылдаған теріс, қоғамға қарсы нормалар мен құндылықтарын қиратуды, демонстрациядау және оған қоғам қолдайтын оң нормалар мен құндылықтарды үйретуді білдіреді.

Әлеуметтендірумен және әлеуметтік бақылаумен айналысатын қоғам, әлеуметтік институттар тұлғаның қоғамға қарсы жолға түскенін тіркей және тиісті ресоциализация шараларын қабылдай алады. Бұл жағдайда әлеуметтендіру процесін жүзеге асыратын жоғарыда айтылған әлеуметтік институттар – жанұя, мектеп, еңбек, әскери, оқу ұжымдары, қоғамдық ұйымдар, құқық қорғау органдарының алдын алу құрылымдары іске қосылады. Көбінесе, осындай шаралар көмегімен тұлғаны ресоциализациялау процесін бостандығынан айырмай-ақ жүргізуге болады. Бірақ асоциализация (десоциализация) қоғамнан жасырын жүргізілсе, аталған әлеуметтендіру институттарының қызметінде белгілі бір кемшіліктер, келіспеушіліктер жіберілсе және тұлға қылмыстық жаза қолданылатын әлеуметтік қауіпті іс жасаса, онда ол үкім бойынша бас бостандығынан айыру орындарынан табылуы мүмкін. Ресоциализацияның бұл кезеңінің мәні-тұлғада қоғаммен әлеуметтік пайдалы байланыстарды қалпына келтіру мен жетілдіруде, асоциалдық мінез-құлық пен ролдерді қиратуда, мінез-құлықтың оң үлгілерді, әлеуметтік құндылықтарды игеруге, бекітуде болып табылады. Мұндай жағдайда кәмілетке толмағандарға арналған еңбек- тәрбие колониялар, еңбекпен түзеудің жалпы, қатал және ерекше режимдегі колониялар мен ересек сотталғандарға арналған түрмелер

сияқты арнайы институттар ресоциализацияны жүргізеді. Мұндай әлеуметтік институттарының басты мақсаты сотталғандарды түзету және қайта тәрбиелеу, яғни оларды ресоциализациялау болып табылады [3].

Ресоциализация мәселесі тек сотталғандарды түзетумен байланысты емес, ол әлеуметтендірудің қалыпты процесіне сотталғандарды және адамдардың басқа категорияларын: науқастарды, нашакорларды, авариялар, әскери іс-әрекеттер, табиғи дүлей зілзалалар кезінде стерсс алған адамдарды қосу мәселесіне тіреледі. Сондықтан қазірде “әлеуметтік бейімделу” түсінігімен қатар, әлеуметтік психологияда “әлеуметтік қалпына келтіру (ақтау)” термині де кең қолданылады. Көбінесе бұлар бір-біріне синонимдес, тым болмағанда олар әлеуметтік жұмыстардың негізгі мазмұнын құрайды. Бірақ, олардың арасында айырмашылықтар бар - ең алдымен әлеуметтік жұмыс объектісінде. Әлеуметтік бейімделу дені сауларға да, науқас адамдарға да қажет. Мұндай адамдар тек әлеуметтік көмек қана емес, сондай-ақ психотерапия, психокоррекция (аутотренинг және басқалар) қажеттілігін сезінеді. Әлеуметтік кернеуді (реабилитацияны) түсірмей, әлеуметтік бейімдеу мүмкін емес, бұл жағдайда тек әлеуметтік функцияларды қалпына келтіру ғана емес, сондай-ақ психикалық жағдайларды қалыптастыру маңызды болады.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведения / А.Н.Сухов, А.Н.Казанцев и др./ Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. - М.: Изд. центр “Академия”, 2001. - 600 с.

2. Еникеев М.И. Социальная психология: Учебник для вузов. - М.: “Издательство ПРИОР”, 2000. - 160 с.

3. Социальная психология в схемах и комментариях: Учебное пособие / В.Крысько. - СПб.: Питер, 2003. - 286 с.: ил.

Резюме

В статье рассматриваются социально-психологические механизмы социализации личности детей с ОВР. Раскрывается сущность механизмов асоциализации, десоциализации и ресоциализации, в противопоставлении социализации личности.

Summary

In the article the socially-psychological mechanisms of socialization of личностидетей are examined with ОВ. Open up essence of mechanisms of аsocialization, десocialization and ресocialization resisting socializations of personality.

УДК 616.98:578.828

ЖИТС-ТІҢ ЖҰҒУ КӨЗДЕРІ МЕН ЖҰҒУ ЖОЛДАРЫНЫҢ АЛДЫН АЛУЫНЫҢ ГИГИЕНАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

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

Ұсынылып отырған мақалада автор ЖИТС-тің жұғу көздері мен жұғу жолдарының алдын алуының гигиеналық негіздері туралы сипаттайды. Мақалада автор көрсетуі бойынша ЖИТС дерті шығу тарихы шет елдерден шығып, тарай отыра алдығы ғасырда ақ біздің елімізде де етек жайғанын айтады. Сондықтан мұнымен күресу жолдары елімізде дұрыс ұйымдастырылып, бақыланып отырылатыны жайында сөз қозғайды. Сонымен бірге ДДҰ мәліметі бойынша АИВ жұқтырғандардың саны жыл бойында қаншалықты болғандығы оның салыстырмалы түрде тіркелетіндігі, болжамы қандай және қай мемлекеттерде басымырақ сол жайында айтылады. Вирус тек қан арқылы ғана ағзаға жұғатынын және вирус жұққан адам ол вирус тасымалдаушылар екендігін мәлімдейді. ЖИТС-пен қала тұрғындары жиірек ауыратыны, оған жөнсіз жыныстық қатынас, шектен тыс сексуальдық еркіндік, жезөкшелік, гомосексуализм, нашакорлар т. б. жайлар себеп болатыны туралы мақалада айтылады. Бала туу мүмкіндігі бар әйелдердің арасында ЖИТС тарала бастауына байланысты балалардың да осы ауруға шалдығуы туралы да қамтылады. Медицинада дәлелденуі бойынша, ЖИТС-тің қазіргі кезде негізгі жұғу жолдары жыныстық қатынас, вирустың бірден қанға түсуі (әртүрлі инъекциялар жасаған кезде т. б. жағдайларда), анасынан нәрестеге жұғу арқылы болатыны мақалада айтылған. Бұл дерт өлімге әкелетіндіктен, емделуге тырысқанша, оның алдын алуы, адамның сау болуының бірден бір кепілі екендігі түсіндіріледі.

Негізгі ұғымдар: Инфекция көзі, вирус, жұғу жолдары, емдеу, профилактикасы, салауатты, әдепті өмір сүру

XX - ғасырдың обасы деп аталса, XXI ғасырдың обасы деп те әлі айта аламыз. ДДҰ мәліметі бойынша АИВ жұқтырғандардың саны 2000 жылдан кейін 40—50 миллионға жетуі ықтимал. ЖИТС-пен ең көп науқастанушылар АҚШ-та, Батыс Еуропа елдерінде (әсіресе Франция, Германия, Ұлыбритания, Италия), Орталық Африкада, Гаитиде тіркелген. Вирус ТМД мемлекеттерінде, Жапония, Шығыс Араб елдерінде кездесе бастады.

Әдетте ЖИТС-пен қала тұрғындары жиірек ауырады. Оған жөнсіз жыныстық қатынас, шектен тыс сексуальдық еркіндік, жезөкшелік, гомосексуализм т. б. жайлар себеп болады. Көпшілік жағдайда ЖИТС-тен сексуальдық белсенділігі басылмаған жастағы ерлер мен әйелдер зардап шегеді. Бала туу мүмкіндігі бар әйелдердің арасында ЖИТС тарала бастауына байланысты балалардың да осы ауруға шалдығуы жиілей түсті. Осыдан 3—4 жыл бұрын АИВ жұқтырғандардың 70—75%-ы еркектер болса, бүгінде есірткі қолданушылардың саны күрт көбейіп, олар көпшілік жағдайда ортақ шприц инелерін пайдаланатын болғандықтан, бұл науқасқа шалдыққан ерлер мен әйелдердің саны теңесті (50%-дан). Мұндай жағдай балаларға ЖИТС жұқтыру қаупін күшейтіп отыр.

Инфекция көзі. Вирус жұққан адам — вирус тасымалдаушылар, ЖИТС-пен ауырған адамдар инфекция жұқтыру көзі болып табылады. Ешқандай ауру белгілері байқалмайтындықтан әсіресе вирус тасымалдаушылар өте қауіпті. Вирус көп мөлшерде қанда, спермада, қынап кілегейінде, емшек сүтінде болады. Көз жасында, жұлын сұйығында, сілекейде өте аз мөлшерде болуы мүмкін.

Жұғу жолдары. Медицинада дәлелденуі бойынша, ЖИТС-тің қазіргі кезде негізгі жұғу жолдары мынадай:

- жыныстық қатынас;
- вирустың бірден қанға түсуі (әртүрлі инъекциялар жасаған кезде т. б. жағдайларда);
- анасынан нәрестеге жұғу арқылы.

Жыныстық жол негізгі жұғу жолы болып табылады. ЖИТС адамдарға 80% жағдайында осы жолмен, яғни гетеросексуальдық (еркек-әйел) және гомо-сексуальдық (еркек-еркек) жыныстық қатынас кезінде жұғады. Ең қауіптісі — гомосексуальдық анальдық қатынас, өйткені партнерлердің жыныс мүшелерінің терісі, шырышты қабатының жарақаттануы жиі болады. АҚШ-та ЖИТС-пен науқастанғандардың 70%-ына ауру осындай жолмен жұққан. Жұқтыру қаупі активті және пассивті гомосексуалистерде бірдей дәрежеде болады. Қатерлі топқа жезөкшелер де жатады. Партнерлердің жиі ауысуы да ЖИТС жұқтыру мүмкіндігін күшейтеді. ЖИТС-пен науқастанушылық бел алған елдерден келген азаматтармен жыныстық қатынаста болу әсіресе қауіпті. Жыныстық инфекциясы бар немесе бұрын ауырғандармен кездесу, етеккір кезінде жыныстық қатынаста болу, садистік әдеті бар партнермен жақындасу ЖИТС жұқтыру қаупін күшейте түседі.

ЖИТС-тің вирустың қанға бірден түсуі арқылы жұғуы қазіргі кезде ерекше аландаушылық туғызып отыр. Себебі тамырға наркотиктер енгізгенде ортақ инелі шприцті пайдаланатын нашақорлардың саны көбейіп келеді. Әрине, қолданатын инелерін олар тиісті өңдеуден өткізбейді. Егерде ЖИТС-пен науқастанған немесе вирус тасымалдаушы нашақорлар қауымына қосылса, вирус оның инедегі қанының қалдығымен сау адамның ағзасына түседі. Вирус аурулардың 20%-ына осындай жолмен жұғады.

Вирус адамға қан немесе қан құрамынан тұратын препараттар құйғанда да жұғуы мүмкін. Кейбір аурумен науқастанғанда, операция жасағанда, әйел босанғанда донор қанын құюға тура келеді. Егер донор ЖИТС-ке тексерілмеген болса, вирус жұқтыру қаупі өте жоғары. ЖИТС жұғу мүмкіндігі бар қатерлі топқа гемофилиямен ауырғандар да жатады. Өйткені қан ұюы өте нашар болғандықтан, қан кетуін тоқтату үшін оларға жиі-жиі қан құйып отырады. АҚШ-та, Еуропада гемофилиямен ауырғандардың 40—63%-на АИВ қан құю арқылы жұққаны анықталған. Бірақ 1985 жылдан бері жоғары дамыған елдерде, 1987 жылдан бастап ТМД елдерінде донор қанына қатаң бақылау жүргізіле бастады. Мұндай тәртіп ЖИТС, В гепатит және басқа жұқпалы аурулардың таралуына жол бермейді. Соған қарамастан Қазақстанда АИВ-тың 20%-ы емдеу-профилактикалық мекемелерде жұқтырылғаны тіркелген (ДДҰ мәліметі бойынша мұндай көрсеткіш 0,5%-ға тең). Экономикасы нашар дамыған елдерде ЖИТС-тің қан арқылы жұғу қаупі әлі де сақталып отыр.

ЖИТС вирусының үшінші жұғу жолы — анасынан нәрестеге жұғуы. Ауырған немесе АИВ жұққан әйелдерден туған балалардың 4/5-не вирус осындай жолмен жұққаны белгілі болды. Егер де анасы нашақор немесе жезөкше болса нәрестеге вирус жұғу қаупі бірнеше есе артады. Вирус нәрестеге қалыпты босану кезінде, баланы операция жасап алғанда және жүктілік кезінде жұғуы мүмкін. ЖИТС-тің нәрестеге науқас анасының емшек сүті арқылы жұғу оқиғалары да белгілі.

ЖИТС-ке байланысты мәселелер баспасөз беттерінде тұрақты түрде көтеріліп отырғанына карамастан, бұл проблемаға зор көңіл бөлу қажет.

АИВ инфекциясымен күресуде ДДҰ «Әдепсіздік нәтижесінде өзінді өлімге апарма!» деген ұранға сүйенеді.

Егерде сілекейден, көз жасы сұйығынан вирус табылса, оның жұғу мүмкіндігі қандай деген сауалға келсек, мұндай жолмен жұғу бүгінгі күнге дейін еш жерде кездескен емес.

Вирус қанмен жұғатын болғандықтан емделу қауіпті емес пе? Бұл сұраққа да теріс жауап беруге болады. Өйткені осы уақытқа дейін мұндай жолмен ЖИТС жұғу оқиғасы болған емес.

АИВ-тің шаңмен, ауалы-тамшылы, фекальды-оральды (ауыз қуысы арқылы) жолмен жұқпайтыны толық анықталған. Яғни адамдар сүйіскенде, сөйлескенде, түшкіргенде, жөтелгенде, қол алысқанда, ортақ дәретхананы, ваннаны, душты, бассейнді пайдаланғанда, сондай-ақ тағамдар мен ыдыстар арқылы ЖИТС вирусы жұқпайды. Сырт киімдерді алмастырып кигенде, тіпті бір төсекте жатып ұйықтаған кезде де ЖИТС вирусының жұғу қаупі жоқ.

Қан сорғыш және басқа жәндіктер (маса, бит, кене, бүрге, шыбын, тарақан, қандала т. б.) арқылы жұғу жолдары да анықталмаған.

Мысық, кой, жылқы, маймылдарда қоздырғышы АИВ-ке ұқсас иммундық тапшылық болатынына карамастан, үй және жабайы жануарлардан ЖИТС жұғу жайлары кездеспеген.

ЖИТС жұғудан қалай сақтанады?

Өртүрлі инфекциялардан сақтанудың ең тиімді тәсілі — вакцина егу. Алайда вакцина дайындау бағытында тыңғылықты зерттеулер жүргізіліп жатса да, ондай профилактикалық препарат алу әзірше қолдан келмей отыр.

ЖИТС-пен науқастанудан сақтанудың маңызды шаралары мыналар:

- әлеуметтік, халықаралық, мемлекеттік шаралар;
- жеке басты қорғауға бағытталған шаралар.

Профилактиканың басты міндеті — ЖИТС тасымалдаушыларды анықтап, жұғу арнасын сенімді түрде жауып тастау. Осы мақсатта көптеген елдерде мынадай шаралар жүргізіліп жатыр: халықтың (тұрғындардың) кейбір топтарын сөзсіз және жоспарлы түрде лабораториялық тексеруден өткізу; донорлық, қанды, сперманы, органдарды тексеру; гемофилиямен ауыратындарды, нашақорларды, гомосексуалистерді, жезөкшелерді тексеру; ауырғандарды арнайы ауруханаға жатқызу және емдеу; сенім телефондарын ұйымдастыру; ЖИТС-пен ауырғандарға консультация және көмек беретін комиссия жұмысын ұйымдастыру; диагностикалық орталықтар, кабинеттер ашу т. б.

Тұрғындар арасында ЖИТС жөнінде санитариялық-ағарту жұмыстарын жүргізудің ерекше маңызы бар. Әркім аурудың қалай тарайтынын, одан қалай сақтану қажет екенін жетік білуі тиіс.

Англияда осы бағытта жүргізілетін жұмыстарға мемлекет жылына 20 млн фунт стерлинг қаржы жұмсайды.

Жалпы халықты, әсіресе балалар мен жастарды өнегелілікке, дұрыс жыныстық қатынас жасауға тәрбиелеу мәселесін жолға қоймайынша, ЖИТС-пен күресу мүмкін емес.

Жеке бас профилактикасы қарапайым әрі денсаулық үшін ұтымды. Оларға мыналар жатады:

- салауатты, әдепті өмір сүру;
- кездейсоқ жыныстық қатынастан және гомосексуалист, жезөкшелермен жақындасудан сақ болу (жыныстық партнер көп болған сайын ЖИТС жұқтыру қаупі арта түседі. Г. В. Сколубовичтің (1989) айтуы бойынша, «Жыныстық тәртіпсіздік, нашақорлық және жезөкшелік — ЖИТС вирусын жұқтыру кепілі»);
- стерильденбеген немесе кездейсоқ біреудің шприцін, қайшысын, сақал алғышын және басқа да құрал-жабдықтарын пайдаланбау;
- әсіресе терісі, шырышты қабаттары зақымданған жағдайда бөтен біреудің қанымен, бөлінділерімен жанасудан абай болу;
- презервативті дұрыс пайдалану (ол ЖИТС-тен қорғайды);
- қан құйғанда немесе донор қанынан дайындалған препараттар қабылданғанда олардың АИВ-ке тексерілгеніне көз жеткізу (ол үшін қолданылған қанның сериялық нөмерін жазып алыңыз);
- маникюр, педикюр жасайтын құралдардың стерильдігіне көңіл аудару;
- ЖИТС вирусын жұқтырып алдым-ау деген күмәнді жағдайда міндетті түрде дәрігерге көріну.

Кез-келген азамат АИВ-инфекциясының жұққан-жұқпағандығын анықтау үшін Алматыда, Астанада, еліміздің басқа да ірі қалалары мен облыс орталықтарында ашылған лабораторияларға барып тексерілуіне болады.

Қазақстанда ЖИТС-пен күресу жұмыстарын ұйымдастыру.

ЖИТС — көп жағдайда өлімге соқтыратын аса қатерлі вирустық дерт. Қазақстанда осы қауіпті ауруға қарсы күрес жүргізу мақсатымен мамандандырылған жаңа қызмет жүйесі құрылды. Оның құрамына республикалық, облыстық, қалалық ЖИТС-ке қарсы күресу және аурудың алдын алу орталықтары, диагностикалық лабораториялар мен анонимдік кабинеттер кіреді. Осындай қызмет жүйесінің күнделікті жұмысын Республикалық ЖИТС-тен сақтандыру комитеті басқарады. Бұл комитеттің ең басты мақсаты — ЖИТС вирусын жұқтырған адамды табу, оны тексеру және емдеуді жоспарлы түрде ұйымдастыру. Жоғарыда аталған ЖИТС орталықтары ұйымдастырушы, тәсілдеуші және емдеуші мекемелер ретінде жұмыс атқарады. Қазіргі кезде республикамызда ЖИТС-тен қорғану жөнінде жұмыс жүргізетін 20 орталық және 80 лаборатория бар.

Олардың жұмыс бағыттары мынадай:

1. Вирус жұғу мүмкіндігі бар «қатерлі топтарға» (группы риска) жататын адамдарды тексеріп, вирус жұққан адамдарды дер кезінде тауып отыру;
2. Ауру ошағын анықтап, дәрігерлік бақылауға алып, вирустың әрмен қарай тарауына, яғни басқа адамдарға жұғуына мүмкіндік бермеу жұмыстарын ұйымдастыру.

Қазақстан Республикасында 5 жылдың ішінде (1987—1991) 4 млн 870 мың адам арнайы тексеруден өтті. Екіқабат әйелдерді тексеру және өз атын жарияламай тексерілу жұмыстары кең түрде жүргізілуде. Әрбір облыс орталығында осындай тексеру жүргізетін арнайы кабинет жабдықталған және одан бұл індет туралы жан-жақты ақыл-кеңес алуға болады.

«ЖИТС (СПИД) ауруының алдын алу туралы» Қазақстан Республикасының заңында (1994) ЖИТС ауруымен күресу күрделі, кешенді мәселе деп танылған. Оны шешуге Денсаулық министрлігімен қатар басқа да министрліктер (Қаржы, Еңбек және әлеуметтік қорғау, Ішкі, Сыртқы істер т. б.) қатысады, олардың жұмысын ҚР Министрлер Кабинеті жанынан құрылған Үйлестіру кеңесі басқарады.

Қазақстан Республикасында тұратын не ұзақ мерзімге жұмыс атқаруға келген әрбір шет ел азаматы Қазақстан Республикасының «Халық денсаулығын сақтау туралы» заңына сәйкес ЖИТС вирусының жұққан-жұқпағандығын анықтау үшін медициналық куәлендіруден (тексерістен) өтуі тиіс.

Жасөпірімдер арасындағы панасыздықты болдырмау, бақылаусыздықтың алдын алу мақсатында рейд ұйымдастырылды. Рейд барысында мектеп полициясы жасөспірімдер арасында панасыздықты болдырмау, бақылаусыздықтың алдын - алу жөнінде «Кәмелетке толмағандардың әкімшілік жауаптылығы». «Ішімдік пен шылым шегуге құштарлықтың жасөспірімдерге зиянды жақтары», Кәмелетке толмағандардың ата-анасының әкімгершілік жауаптылығы тақырыптарында мектепшілік бақылауға алынған балалар мен

олардың ата-анасымен байланыс жасап рейдтік жұмыстар атқарды. Мүшеқапты қолданып та , ауру жұқтыруға болады. Өмірдің соңына дейін жыныстық бір серіктеспен болу

ЖИТС-пен ауырған не вирусын тасымалдаушы шет ел азаматтары Республика аумағынан шығарылып жіберіледі, ал еліміздің азаматтары емделуге, кешендік тексерістерден өтуге міндетті. Оларды қызметтен, жұмыстан, бизнестен, заңға қайшы келмейтін іс-әрекеттің қай түрінен болмасын шеттетуге болмайды. Тек медицина, фармацевтика, тұрмыстық қызмет көрсету саласы қызметкерлері (мысалы, шаштаразшы т. б.) жұмысын ауыстыруы қажет. Олар үшін ЖИТС-пен ауыру, вирус тасымалдаушы болу — кәсіби ауру болып табылады, сондықтан біраз жеңілдіктер жасау жайы қарастырылған. Мәселен, бір мерзімдік ақша төлеу тәрізді. Оның үстіне ЖИТС-пен сырқаттанушылармен, вирус тасымалдаушылармен тікелей жұмыс істейтін медицина және ғылыми қызметкерлер жұмыстының зияндылығы үшін қосымша, ақылы 24 күндік демалыс және негізгі жалақысының 60%-на дейін үстем ақы алуға құқылы.

ЖИТС вирусын тасымалдаушылар қан (басқа да органдар мен тканьдер) беретін донор бола алмайды. Әдейі және біле тұра басқа азаматтарға ЖИТС вирусын жұқтырушы, клиникалық, лабораториялық тексерілуден қашақтаушы, өз жұмысын салақ атқару нәтижесінде ЖИТС вирусымен сау адамдардың зарарлануына себепкер болушы, нақты кісінің ЖИТС-пен ауыратындығын не оның вирусын тасымалдаушы екендігін рұқсатсыз жариялаушы азаматтар мен мамандар заңға сәйкес жауапқа тартылады.

Қорыта айтқанда, әдепті өмір сүріп, отбасы бірлігі берік болса, арақ-шарап ішіп, наша тартудан, кездейсоқ жыныстық жақындасудан аулақ болса, әрбір адам өзін-өзі ЖИТС-тен қорғай алады.

Есіңізде болсын: Сіздің денсаулығыңыз өзіңіздің қолыңызда!

Қолданылған әдебиеттер

1. Котова А. Л., Құдайбергенұлы Қ., Дерябина Л. В. СПИД – ғасыр індеті/ Алматы: Ғалым, 2000
2. Өмешұлы Ә. Салауатты өмір – ден саулық кепілі. Алматы: Білім – 1999
3. Оразақов Е. Денсаулық туралы кеңес. Алматы – 1981

Резюме

В этой статье рассматриваются проблемы распространения СПИД-а и ВИЧ-инфекции, а также пути и средства профилактики .

Summary

This article is devoted of the problems of prevention of HIV- AIDS

Мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту және тәрбиелеу

Обучение и воспитание детей с ОВР

УДК 371.927

MODERN MEANS OF ORGANIZATION OF CORRECTIONAL-RHYTHMIC UPRAISING OF CHILDREN WITH SEN (special educational needs)

Irina Denissova, *Candidate of pedagogical sciences; Senior teacher of chair of Special pedagogics of Abay's National pedagogical university. Almaty, Republic of Kazakhstan*

irenadenisova@mail.ru

The article is dedicated to the problem of musical-rhythmic development for children with SEN. Purpose of the article is to call an impact for teacher's creative searches, occupied in correctional-rhythmical activity. Author pays attention to the use of international musical therapy experience. Also, author draws reader's attention to the fact that methodology should be used considering local features and musical-rhythmical abilities of SEN children in every particular region. Latin American children are considered the most musically and rhythmically gifted, since music, melodies and rhythms in that region pierce any life sphere of these people. From this comes that the earlier child's «immersion» into musical-rhythmical sphere happens, the more areas of life the methodic affects, the better are the results of the correctional job. Because it primarily bases on the auditory perception development and the auditory memory improvement for the logopat child. Today's role of international and interpersonal communication grows. Musical-rhythmical upbringing creates the compensation potential for the SEN child primary biological deviations. Promotes his social competence.

Keywords : musical-rhythmic development , children with SEN, genetic psychologists , social competence , correctional rhythmic

Problem, described in article name can be approached in three ways: first, what modern special psychology methods are taken as a source of rhythmic upraising system build. Second, what specific methods are used in a class conduct; third, how specific teacher and psychological environment is build for the lesson.[1]

Beginning with the first part. Musical education organization especially the very first its steps are to be taken serious, basing on analysis of the biggest modern psychological theories, specifically Jean Piageux, Anry Wallon, Lev Vygotski and his school concepts, as formation of children's abilities to percieve music depends on it. All these scientists are genetic psychologists, meaning they pose the hardest modern science problems of psychic development nature, its origins and powers that move it. One of the most important problems of today's age and pedagogic psychology is education and development relations. This means, that there's a question: is education able to lead development? If it is, then what form should it have, and what it's contents should be not only to create development's "closest zone" but also to open perspective of the further future?

«Activity approach», «Activity principle» created by A.N.Leontiev, should become first priority means of defining musical-rhythmical education program contents. This principle, even though being complicated and ambiguous, takes the lead, since helps psychologists tostop ascertaining and spectating and start creating most appropriate development environment, assist person creative potential growth. This specific SEN children activity and teacher's activity is a key moment in modern primary musical education system. The main fact even though, is that chidlren are taken not only as objects of teacher's influence. It's essential to also see subjects in children with intelligence and sensoric disturbances, having world explored with their actions, corresponding their own minimal but always unique experience, perceiving and living it, every time in a new way.

How to be concrete in considering these general psychological principles, mentioned before? Key fact, as we said before, is organization of children activity. Listening and perceiving should become an active process for the child himself. In order to do this, it's essential to determine specific ways of creating a program of rhythmic abilities development in SEN children, bringing up their own musicality. Singing, rhythmical moves to music, their own accompanement with the simplest instruments, ability to listen - all these should be considered as essential kinds of activity on correctional-rhythmic classes. This also includes roundelays and rhythmical drawing, connected with the music that sounds and the one child listens to. Building a little band with simplest instruments (rings, castanets, tritons, tambourines and drums) may become a peak of all these musical activities - children co-operate in accompanying playing melody or play their own melody or improvise simultaneously . Such activity makes children happy. Only in this kind of positive atmosphere creates a situation most suitable for intelligence and creative abilities development.

Thus «active listening» method is simple and natural, since it teaches child via childish activity, starting with simple things becoming complicated steps by steps, considering what we have already achieved. But by this so-

called simple method comes the understanding of mechanisms of assuming the information. Teacher should always consider what does child already know. It's very important not only to link music to moves, but also to words. Development of phonetic and into national parts of mother tongue and musical impressions development should be united into one, directed to children's exploration of outer world, its different properties and sides. That's why correctional rhythmic programs in special schools should include «speech rhythmic» used to plan word job, forms and methods of spell and intonational development.

Now let's pay attention to singing, which is taken as a key component to musical-rhythmical development. This kind of activity is essential for working with SEN children, as on it depends on children's success in musical development. Let us try to see something bigger with help of a specific example - teacher's ability to control the process of disorder compensation and child's social rehabilitation. In USSR A.N.Leontiev and his staff has carried out an experiment that showed direct dependence between human sound-pitch sensibility and his social communication awareness. The key moment is that behind sound perception more or less stands speech apparatus activity, performing «seeking process» of a kind. Same situation is typical for visual analyzer - human eye inspects visible items, studying it, builds its image. No matter how strange it sounds, same mechanism is used in forming social-perceptive skills. For example, in the first minutes of hearing how new person's voice sounds, we create his character, having an impression of his personality. On the grounds of own abilities and perks percipient subject «plays» percipient signs of an opponent - his voice, gestures, spell, gait, mimics, general behaviour and so on, building an image of a person he sees for the first time.

Specific person-to-person relations begin in case of human's human perception. It involves emotional, logical and other experiences both opponents have had. As a result everyone have an impression of opponent's character. In this case teacher has a specific didactic task not to miss the most sensitive period in children development, when the most active ability building is happening. On the grounds of specific psychological researches and innovative correctional-pedagogical experience we can say that teaching child to intonate (enhancing own imitational abilities by reflecting sounds heard and singing them) is essential. It's known that the more imitating ability is developed the higher child's ability to start the education in all areas. «The peak age» of a SEN child imitational mechanism development is 7-8 years.

So, back to the singing activity. What can we specifically offer in order to develop children perception to the music heard? We can give specific advise on the «procedure» pitch hearing development: teach children sing quietly at start, tuning own singing with the help of singing adult's voice. Then, teach children to intonate or reproduce the melody with own voice even before he knows song lyrics. It is particularly important to teach children not only sing or join the song, but also compare teacher's singing to the musical instrument sounds and to compare own singing to the other children singing and so on. By mastering specific exercises that build special system, the child learns to control own voice, achieve the sound needed. The teacher also has to consider age and character features of the children of the category, minding physiological (vocal cords state, intellectual development state) and mental tendencies. This means that classes should be fun and be considered games. The selected songs quality and their musical and poetic values should be the highest grade.

It is also important that the instruments are highest quality, not average nor bad. Castanets should be made of wood, tambourines and timbrels are to be leather-made, and cymbals have to be made of bronze. It's necessary to do everything possible in order to provide the good musical taste development.

It's necessary to mention one perspective method. It is called «forming or genetically-modeling» and it's use is based on the ontogenetic principle, according to what correction-logopedic influence method development is done considering forms and functions sequence, also the type of the ontogenetic child activity. This method opens up for psychologists and pedagogies the possibility of active and aware participation in forming all kinds of abilities of a growing man. Its application is based on the ontogenetic principle according to which development of a technique of correctional and logopedic work is conducted taking into account sequence of emergence of forms and functions, and also kinds of activity of the child in ontogenesis./ Authors of a method (Ge. Piaget, L. Vygotsky, P. Galperin,) showed, what huge potentials for development of the child are born in itself by this method on condition of its application in all types and forms of correctional work. For effective work probably bigger scope is necessary for expansion of an initiative of the teacher/ The teacher must be independently when he selects songs for the taste

and other musical material, individually to build occupations depending on age and features of children of this or that group.

But creativity of the adult(pedagog) inseparably from creativity of his pupils. It is necessary to create the most favorable conditions for development of an initiative of children at the lesson. The pupil has to be independent and active — to play musical instruments, to sing, whistle melodies, to move and think out the dances under sounding music, to choose musical instruments and to represent characters of this or that musical episode . Such work contains the huge potential of development of creative abilities of future personality.

Such approach to the organization of correctional and rhythmic occupations came to us from the West, from practice of musical and therapeutic impact on "special" children. Considering political and social and economic tendencies, it is possible to advise the teacher to use more actively foreign materials, experience of the western colleagues. As for material equipment of occupations, our teachers can envy teachers of special schools in foreign countries: a variety of tools (castanets, tambourines, tambourines, drums, etc.) which are used on occupations in kindergarten, training of the teacher — all this probably differs from our reality. Let's remember that in the "Program of musical education" the known Uruguayan teacher A.L. Arismendi, for example, advises the teacher at first to sing to children a new melody, then to play it on a piano, on a flute, on a guitar etc., [2] .Arismendi says that children have to have opportunity to compare a timbre of sounding of the same melody executed by a voice and on various instruments. But our teachers can always follow advice to maintain creative independence of children, to create game situations when the child not only listens, but also itself with pleasure thinks out songs, dances to music, conducts imagined or real chorus etc.

All know that representatives more than 100 nationalities live in the territory of the Republic of Kazakhstan/ The teacher can show to the child some different examples of ethnic musical culture of the people to which he identifies himself. Certainly, as the main initiator the teacher here has to act Listening of a folk music has to be combined with other kinds of activity: reproduction of rhythms on simple percussion instruments, a prokhlopyvaniye, movement under music, connection of music with the drawing, allowing to develop imagination and the imagination.

There are some advice to those teachers who is interested, and uses then foreign sources in work here.

- it is necessary to consider the general features of life of the child in this or that country. For example, in Latin America, music naturally and constantly gets into a life. It is centuries-old national tradition. And therefore children there from first years appear in the atmosphere of national playing music and early enough join in this process. So, to children of Uruguay, much more difficult things, than to children of the same age, but not having similar acoustical experience are available. Our, Kazakh, children can apprehend, perhaps, rather simple songs which yet aren't demanding bigger musical experience, than what they have.
- Specialists in correctional rhythmic have to select a material available to children from different sources.[3]
- Those foreign melodies in which there are the characteristic rhythms, unusual melodic turns, at us in the country are suitable for out-of-class work more. Musically exceptional children on festivals of friendship will be able in suits, in a sombrero, with the corresponding dancing movements to sing the Latin American songs and dances.
- At the same time the main part of a class on occupations studies only the main steps and elements of salsa or points, such as "kumbiya", "side step", "basic", "rumba-step"
- To slightly open to children a material of this or that dancing and musical culture of any country (Uruguay, India, Russia, Germany or China) — all this very much and very important for the child. In consciousness of the child modern diverse, multilingual and at the same time uniform world starts to form.

- The general culture and broad outlook is necessary to all. However, it isn't necessary to overload the child with problems in development by the bulky speech material, special terms.

In the course of learning of songs and dances of people of the world, at "special" children not only musical impressions will extend, but also there will be an active interest to life of people of the different countries. Children will feel and learn that the different people listen and execute melodies, in something similar, and in something absolutely unlike national melodies of our Homeland. [4] So, introduction of a new musical material starts serving development of interest to other country. Here pertinently to remind V. A. Sukhomlinsky's words that musical education — it not education of the musician, and, first of all, it's education of the person.[5]

Literature :

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. М., 2000.
2. А.Л. Арисменди. «Музыкальное воспитание детей в Латинской Америке. М., 2004
3. Белик И.С. Музыка против глухоты: опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми по программе детской музыкальной школы. М., 2001.
4. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика. - М., 1989.
5. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. - М., 1985.

Түйін

Мақала ерекше білім беруді кажет ететін балаларды музыкалық-ырғақтық тәрбиелеу мәселелеріне арналған.

Резюме.

Статья посвящена проблеме музыкально-ритмического воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Основное внимание автор уделяет использованию мирового опыта, накопленного в музыкотерапии.

УДК 373.3(072)

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ – НОВАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е.Т. Логинова– доктор педагогических наук, профессор декан факультета дефектологии и социальной работы ЛГУ им. А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург)
etloginova@list.ru

Т.В. Лисовская– кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г. Минск)

lis_tva@tut.by

В данной статье мы предприняли попытку подойти к проблеме формирования жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, рассмотреть вопрос содержания жизненных компетенций, предложить критерии их сформированности, а также выделили новые профессиональные личностные качества педагога, работающего с детьми данной категории.

Ключевые слова : дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, жизненные компетенции, запрос родителей, витагенный опыт

Проблема формирования жизненных компетенций является современной, в связи с повышенными требованиями к готовности детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к вступлению в социальное взаимодействие в условиях современного постоянно меняющегося мобильного социума [1].

Родители данной категории детей в гораздо большей степени влияют на образовательный процесс, являются инициаторами изменений, целью которых служит улучшение качества жизни детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями и семьи в целом. Речь идет об оказании коррекционно-педагогической помощи детям, имеющим два и более психофизических нарушения, например, выраженная степень умственной отсталости (умеренная либо тяжелая) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата.

Мы не можем пока предложить дальнейшую занятость для выпускников с такими нарушениями после окончания их обучения, в том числе и в связи с их недостаточной способностью и готовностью действовать в жизненно значимых ситуациях. Таким образом, на первое место встает вопрос формирования **жизненных компетенций**.

Актуальным является определение содержания жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, определения соотношения академических знаний и жизненных компетенций, разработка методики их формирования и определение критериев их сформированности.

С целью определения образовательного запроса родителей, как активных участников образовательного процесса, с сентября по декабрь 2013 года было проведено анкетирование 111 родителей детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, обучающихся в ЦКРОиР. Выявлялись представления родителей о дальнейших жизненных перспективах детей, а так же определялись направления корректировки содержания учебных программ для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в соответствии со взглядами родителей на возможности обучения их детей сейчас и успешной жизнедеятельности после окончания обучения.

Анализируя ответы на вопрос об ожиданиях родителей от занятий, можно сделать вывод о том, что большинству родителей важно, чтобы то обучение, которое получают их дети в ЦКРОиР, помогло им в дальнейшем быть чем-то занятым (88% опрошенных родителей), трудоустроиться (32%), а некоторые родители хотели бы, чтобы их подростки дети продолжили обучение и после 18 лет (12%). Ребенку только шесть лет (мы просили указать возраст детей, посещающих ЦКРОиР), а родители уже думают о его будущем, как все это обучение поможет ему себя обслуживать (98% родителей), правильно вести себя в различных ситуациях (85%), уметь разговаривать (71%), уметь выполнять какую-либо работу самостоятельно (69%), иметь занятие по интересам (89% родителей видят такую возможность в изобразительной, танцевальной и других видах художественной деятельности), иметь занятость в какой-либо сфере (47%) и даже профессию (35%). Только 7% родителей ответили, что хотели бы, чтобы их детей научили читать, считать и писать, что говорит о родительских приоритетах в оценке возможностей своих детей. Всё в целом анкетирование родителей показало прагматичность их взглядов на процесс обучения, а также настроенность родителей на дальнейшее обучение либо занятость для детей в будущем.

Одновременно был проведен опрос 187 педагогов, работающих с детьми с данной категорией. Были получены несовпадения между взглядами родителей на возможности обучения их детей и мнением педагогов по некоторым позициям. Так, например, большинство педагогов (в сравнении с родителями) считают, что ребенка необходимо научить говорить, а вот правильно вести себя в различных ситуациях отметили только 27% педагогов. Большинство педагогов (71%) не видят также возможным научить такого ребенка каким-либо видам художественной деятельности и ни один педагог (0%) не представляет, к какой профессии можно подготовить ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, только к бытовой занятости (32%). О возможностях предоставления образования таким детям после 18 лет положительно ответил только один педагог.

Анализ анкет для родителей и педагогов, выявленные противоречия дают нам возможность определить основные направления корректировки содержания учебных программ, разработанных в 2007 – 2008 годах, в контексте формирования жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Попытаемся дать несколько иное определение данной категории детей, исходя не из количества и характера их нарушений, т.е. имеющихся недостатков, а из способа их функционирования и степени

самостоятельности. «Дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями» – это категория детей, большинству из которых характерен совместный со взрослым способ действий либо действия по подражанию. Степень самостоятельности в различных сферах деятельности варьируется от 100% до 75% поддерживающей помощи со стороны взрослого и напрямую зависит от понимания различными специалистами его жизненных потребностей и умения профессионалов сформировать жизненные компетенции.

В специальном образовании под *компетенцией* мы понимаем способность и готовность ребенка с особенностями психофизического развития действовать в жизненно значимых ситуациях [2]. *Жизненная компетенция* – это многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию [3].

Однако, жизненная компетенция не может быть определена через некоторую сумму знаний и умений, но исключать их нельзя. Вот здесь встает вопрос о соотношении академических знаний и жизненных компетенций. Это соотношение нельзя механически выразить в процентах, встав на путь рационализма. Жизненные компетенции рассматриваются в структуре образования детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями как способность и готовность к использованию прагматических знаний, умений и навыков, **уже необходимыми** ребенку в обыденной жизни за счет формирования доступных ребенку базовых способов коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его **будущей** реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением **в настоящем**. При этом движущей силой развития становится **опережающая** наличные возможности ребенка **интеграция** в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого сознательно дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей.

Содержательным ядром жизненных компетенций, на наш взгляд, могут стать *потребности*, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. Существует множество классификаций потребностей. Но без сомнения во всех классификациях к жизненно важным потребностям уверенно относят физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе. На следующие места по важности относят потребность в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе.

Структуру жизненной компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями можно представить в виде актуальных видов деятельности, вытекающих из жизненно важных потребностей и актуального витагенного (жизненного) опыта, который накапливается в специально моделируемых жизненно востребуемых ситуациях, тренирующих способность и готовность обучающегося к использованию этих видов деятельности при различных обстоятельствах.

Проведя количественный и качественный анализ анкетирования, а также предположив, что *содержательным ядром* жизненных компетенций могут стать **потребности** детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, *инструментальным ядром* – **способы действий**.

Образование выстраивается исходя из актуальных потребностей детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Сложность заключается в том, чтобы научить эти потребности выделять. Главным источником знаний о ребенке является наблюдение за ним, фиксирование и анализ всех его проявлений, восприятие болевых точек ребенка и избрание соответствующей стратегии и тактики. Педагог постигает и развивает рефлексивную деятельность, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Мы попытались сформулировать следующие **жизненные компетенции**: *функциональная, ситуационно-поведенческая и поддерживающе-коммуникативная*. Наиболее объемная по содержанию, а значит по количеству потребностей – *функциональная* (все физиологические потребности), объединяющая все компетенции между собой – *поддерживающе-коммуникативная*, выражающая сформированность каждой – *ситуационно-поведенческая*, направленная на формирование социально востребуемого поведения.

Так, например, сформированность *функциональной жизненной компетенции* предполагает способность и готовность ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями к удовлетворению физиологических потребностей (самостоятельно принимать пищу, одеваться и раздеваться, пользоваться туалетом, умываться и т.д.), приобретение ими опыта, необходимого для осуществления повседневной жизнедеятельности, формирование способов действий с предметами с учетом их функционального назначения.

Поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка, независимо от имеющихся у него коммуникативных умений, вступать в общение доступными для него способами и средствами, как речевыми, так и неречевыми, на вербальном (словесном) и невербальном уровнях с целью установления взаимоотношений с окружающим миром.

Ситуационно-поведенческая жизненная компетенция предполагает способность и готовность ребенка выбирать ту форму поведения, которая соответствует данной конкретной ситуации (правильно вести себя за столом, просить прощения, если виноват), т.е. выработать необходимые формы поведения необходимые в различных жизненных ситуациях. Именно специально созданные ситуации для отработки социально востребуемого поведения будут способствовать приобретению детьми социального опыта, что, на наш взгляд, является основной целью коррекционно-развивающего обучения данной категории детей.

Витагенное обучение*, теоретические основы которого разработаны А.В. Белкиным, может решить проблему накопления социального опыта путем актуализации жизненного опыта детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, специально моделируя для этого значимые и важные для ребенка жизненные ситуации.

Готовность ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями действовать в жизненно важных ситуациях и способность определять порядок таких действий можно определить как овладение жизненными компетенциями. Сегодня мы работаем над определением **перечня** актуальных видов деятельности для каждой жизненной компетенции и **алгоритма** их формирования (*алгоритм* — набор инструкций, описывающих порядок действий исполнителя для достижения результата решения задачи за конечное число действий).

Критериями и показателями сформированности жизненных компетенций, на наш взгляд, могут выступать: *успешность*, *нашедшая*

* Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации, преобразовании и использовании жизненного и познавательного опыта обучаемых.

выражение в таком показателе, как количество сформированных видов деятельности по каждой из выделенных жизненных компетенций, *степень самостоятельности*, выраженная в их качестве (выполнение по образцу, по подражанию, совместно со взрослым) и *уровневость* (уровень поддерживаемой самостоятельности, репродуктивный и пассивный).

Мы попытались выделить основные **педагогические условия** формирования жизненных компетенций [4]:

- повышение активности самого ребенка посредством включения его в социальное взаимодействие, в процессе которого он может получить новые впечатления, стимулирующие его развитие;
- моделирование специальных жизненных ситуаций для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций, приобретения и накопления социального опыта;
- обучение в практической деятельности с высокой степенью участия в этой деятельности самого ребенка посредством «примеривания» им различных социальных ролей.

Практика показывает, что ключевые образовательные компетенции формируются лишь **в опыте собственной деятельности**, поэтому образовательную среду необходимо выстроить таким образом, чтобы ребёнок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Речь идёт как о содержании учебных предметов, так и о формах организации образовательного процесса. В данном случае эффективная форма обучения – это не комбинированный урок на основе практико-ориентированного обучения, а урок-практика, где главным методом обучения является метод «от действия к мысли».

Особое значение приобретает ориентировочная деятельность на полисенсорной основе, предметные действия, способствующие освоению жизненного пространства и развитию психики. Признаются актуальными: телесно-ориентированное обучение, сенсорная стимуляция, полимодальность обучения, реализация требований комплексности в обучении.

Особенность обучения заключается в использовании разных способов обучения при подражательном практическом обучении. Занятия проводятся в условиях, приближенных к повседневной жизни. Главным считается овладение ребенком жизненными компетенциями, постепенное расширение его жизненного пространства и его функционирование в нем как личности. Главная задача педагога – научить действиям по подражанию, при возможности с ориентировкой на образец, соблюдая последовательность операций (алгоритмы действий).

Гуманистический характер взаимоотношений делает необходимым прежде всего обеспечение такой системы организации учебного процесса, при которой она отвечала бы двум требованиям: была ориентирована на стимуляцию ведущих сенсорных систем ребенка и включала учащихся в совместную деятельность со взрослым на основе выполнения репродуктивных действий. Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями понимается как **содействие** развитию ребенка, **пробуждения** его дремлющих сенсорных систем. Формируются не предметные учебные знания, а предметные действия, включающие ребенка во взаимодействие с социальным окружением. Главное назначение занятий – развитие эмоциональной сферы и научение ребенка восприятию социально-средовых условий и выделение раздражителей, воздействующих на сенсорные системы. Безусловным приоритетом в обучении детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями является развитие у них привлекательных человеческих качеств, формирование их социального опыта, наличие которого позволит найти им свою нишу в обществе.

Но это будет возможно при изменении приоритетов в мышлении педагогов, педагогов, осознающих свою личную ответственность за настоящее и будущее ребенка.

Полученный в результате анкетирования материал, позволил нам определить **профессиональные личностные качества** педагога, работающего с детьми данной категории.

Нам представляется, что это могут быть такие качества, как оперативность в решении проблем, мобильность, быстрое и адекватное реагирование. Смелость уйти от строго регламентированных, иногда назидательных педагогических подходов, недостаточного личностного внимания учителя к особым потребностям и проблемам детей, умение тонко чувствовать ребенка, ощущать ответственность за него. Это педагог, умеющий быстро перестроить заранее подготовленный план-конспект урока, в зависимости от состояния ребенка (детей) на данный момент, педагог, владеющий рефлексивными умениями, что помогает ему получать дополнительную информацию о потребностях ребенка, условиях успешного включения его в учебное взаимодействие.

Своеобразие во взаимодействии интеллекта и аффекта у детей данной категории требуют от учителя владение такими эмоциональными качествами, как оптимизм, вера в возможности ребенка, умение увидеть и показать другим самые, на первый взгляд, незначительные его успехи. Положительное эмоциональное состояние педагога помогает предотвратить нежелательное эмоциональное поведение учеников, снять у них страх, напряженность, импульсивность, позволяет обеспечить учащимся положительное эмоциональное самочувствие, быстрее понять других [5]. Обучение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями требует формирования педагога в области специального образования с другой ментальностью и владеющего большим набором разнообразных приемов. Прежде всего, должна быть тонкая организация психической деятельности, сформированное чувство ответственности за ребенка и умение услышать и увидеть неслышное и незаметное.

Образование детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями со всей остротой ставит новые задачи: скорректировать содержание образования в контексте формирования жизненных компетенций; составить *перечни*:

- жизненно значимых потребностей, учитывая то, что содержательным ядром жизненных компетенций являются потребности;
- способов действий, являющихся инструментальным ядром жизненных компетенций по каждой жизненной компетенции;
- жизненных ситуаций, необходимых для отработки способов действий, формирования жизненных компетенций и накопления социального опыта.

Это задачи содержательные, но есть и организационные – создание системы реабилитационных учреждений для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, в которые они могут посещать по достижению совершеннолетия, позволяющих реализовать идею непрерывного образования (образования через всю жизнь) и включать в посильную бытовую, а по возможностям и трудовую деятельность, т.к. развитие жизненных компетенций – процесс, который не заканчивается однажды по причине её окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению.

Литература:

1. Малофеев, Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н.Н. Малофеев. – Специальное образование: материалы X междунар. науч. конф., 23 – 24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Т. II – С.9 – 17.
2. Лещинская, Т.Л. Компетентный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лещинская, В.И. Радионова // Весник адукацыі. – 2012. – №5. – С.38 – 45.
3. Варенова, Т.В. Структурирование жизненных компетенций у детей с особенностями психофизического развития / Т.В. Варенова // Международная научно-практическая интернет-конференция «Формирование личности ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях меняющегося мира» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://itdsel.bspu.unibel.by>. – Дата доступа: 14.01.2013.
4. Логинова, Е.Т., Лисовская, Т.В. Социально-педагогическое содержание обучения как фактор повышения качества жизни ранее «необучаемых» детей /Е.Т. Логинова, Т.В. Лисовская// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. В.М. Синьова, О.В.Гаврілова. – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. – Кам'янець-Подільський: Медобори – 2006, 2013. – С.158 –165.
5. Коноплева, А.Н. и др. Образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития и компетентность учителя/ А.Н. Коноплева, Т.Л.Лещинская, О.С. Хруль// Открытая школа. – 2013. – №4 (125). – С.51 – 56.

Түйіндемe

Мақала Белерусь Республикасындағы ауыр және көптеген ауытқулары бар балаларды оқыту, тәрбиелеу және жетілдіру мәселеріне арналған. Автор өмірге бейімделу компетенцияларын қалыптастыруға бағытталған басты мақсатқы сай оқыту үдерісінің сан қырларын қарастырады.

Summary

In this paper we have attempted to approach the problem of formation of vital competencies in children with severe multiple psychophysical impairments, consider the content of life competences, they propose criteria of formation, as well as to offer new professional personal qualities of a teacher working with children in this category.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ОЙЛАУ ПРОЦЕСІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Джаксынжаева Ж.Т.- Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Жалпы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, педагогика және психология магистрі Алматы
kafedraspkaznpu@mail.ru

Қортындылай келе мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау процесінің дамуы қоршаған ортаны жақсы қабылдауына байланысты. Көрген заттарының түсін, көлемін салыстыру арқылы абстрактылы логикалық ойлауы жақсы дамиды. Яғни елестету арқылы заттардың түрін тани алады. Баланың сұрағы оның қызығушылығын және әлемді тануға деген ұмтылысын көрсетеді. Олар әр түрлі жағдайда туындайды. Көбіне бала туындайтын жаңа объектімен кездесу қорытындысында туындайды. Ол онымен танысқысы келеді, білім тәжірибесі ортасынан орын табуға тырысады. Баланың көрген немесе білген және білімді өткен тәжірибесінің арасында қарама-қайшылық туған кезде, елестетудегі туындаған бұзылыс кезінде де сұрақтар туындайды. Бала сұрақты өзінің қорытындысының дұрыстығына көз жеткізу үшін қояды. Ол ересектерге сұрақтың компоненттігін мойындату үшін жүгінеді. Жасқа сай сұрақтың бұндай категориясы кеңейіп, негіз бола бастайды. Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау қабілетінің дамуына ересектердің әсері зор. Мектеп жасына дейінгі балалар тек табиғи пайда болуларды емес, сонымен қатар әлеуметтік пайда болуды да мағыналуға тырысады. Олар адамгершілік категорияны талдайды. Ойлау моральдық проблемалардың шешілуіне бағыт алады. Сонымен бірге мектеп жасына дейінгі бала таныс, таныс емес арасында жалпылау қалыптастырады. Осы жастағы балалардың шындықта тану түсінік негізінде емес, көрнекі-образды формада жүреді. Образдық сана формасын игеру баланы логикалық объективті заңдылығының дамуын алып келеді. Ересектер балардың сұрақтарына жауап бере отырып, шешімін табуға, қабылдауға, талдауға, ойлауға үйрету керек

Негізгі ұғымдар: дәлелдеу операциясы, сөздік қорын дамыту, салыстыру, жалпылау операциясы, анализ, синтез

Мектепке барар алдында бала қоршаған ортаны жақсы қабылдауы тиіс (түсін, көлемін, артықшылығын айырады). Осы жастағы балалардың жылдың соңына дейін абстрактылы логикалық ойлауы жақсы дами береді. Бірақ тәжірибе түрінде, бала затты көрмей тұрса, берген сұраққа толық жауап бере алмайды. Бала ойлаудың барлық операцияларын білуі тиіс.

1. Анализ-синтез;
2. Салыстыру (құстар мен жәндіктердің айырмашылығы, үй жануарлары мен жабайы аңдар);
3. Жалпылау операциясы (заттардың түрін тану немесе артық затты тауып беру);
4. Дәлелдеу операциясы (неге адам спортпен шұғылданады, неге адамдар өтірік айтады);

Тіл дамыту:

1. Сөздік қорын дамыту;
2. Байланыстыра сөйлеу білу қабілетін дамыту;
3. Сауат ашу /1/.

Ерте балалық шаққа қарағанда мектеп жасына дейінгі жаста ойлау көбіне елестетуге сүйенеді. Бала қазіргі уақытта қабылдай алмаймын деп ойлауы мүмкін, бірақ өзінің өткен тәжірибесі бойынша оны өте жақсы біледі.

Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлауының өзгеруі, ойлаумен сөйлеудің өзара тығыз байланысы қалыптасуымен байланысты болып келеді. Бұндай өзара байланыс біріншіден, ойлау процесінің пайда болуына- талқылауға-алып келеді, екіншіден, сөйлеу жоспарлау функциясын

орындай бастағанда, практикалық және біліктілік іс-әрекетегі өзара қарым-қатынастың қайта құрылуы және үшіншіден, ойлау операциясы дамиды.

Талқылау сұрақтың қойылуымен тығыз байланысты. Сұрақтың таралуы ойлаудың проблемалығын куәландырады, яғни мұнда баланың алдында интеллектуалдық немесе практикалық тапсырмаларды шешуі тұрады. Мектеп жасына дейінгі балаларда сұрақтар танымдық сипатқа ие болады, қызығушылықтың дамуы туралы, қоршаған ортаны тануға деген ұмтылысы туады.

Балалық сұрақтың бейкүнә болып көрінуі тұрмыстық проблеманың қиындығын шешуге ұмтылысынан пайда болудың немесе процестің мәнін жоғалтудан тұрады. Мысалы:

М: (5 жас, 9 ай) Сұрағы: Космос қайдан пайда болады?, Кім оны ойлап тапты?, Онда не бар?, Жұлдыздар қалай орналасқан?

Д: (5 жас, 3 ай) Қызығушылығы: Былғары неден жасалған?, Саусақтар былғарыға қалай кіреді?, Былғары материалдан жасалған ба? (Мультфильм қарап болғаннан кейін) Адамдар өмір бойы өле ме?, Барлық адамдар өле ме?, Неге Чайковский өліп қалды?, Ол өмір бойға өлді ме?, Неге тірі емес?, Неден өлді?

Баланың сұрағы оның қызығушылығын және әлемді тануға деген ұмтылысын көрсетеді. Олар әр түрлі жағдайда туындайды. Көбіне бала туындайтын жаңа объектімен кездесу қорытындысында туындайды. Ол онымен танысқысы келеді, білім тәжірибесі ортасынан орын табуға тырысады. Баланың көрген немесе білген және білімді өткен тәжірибесінің арасында карама-қайшылық туған кезде, елестетудегі туындаған бұзылыс кезінде де сұрақтар туындайды/2/.

Бала сұрақты өзінің қорытындысының дұрыстығына көз жеткізу үшін қояды. Ол ересектерге сұрақтың компоненттігін мойындату үшін жүгінеді. Жасқа сай сұрақтың бұндай категориясы кеңейіп, негіз бола бастайды.

Мектеп жасына дейінгі балаларда ерте балалық шаққа қарағанда интеллектуалдық тапсырмаларды шешудің сапалық деңгейіне көшеді. Ол өзінің теориясын құрады. Сонымен қатар өзбеттілік, тәуелсіздік, ойлаудың шынайы тенденциялары өседі. Бала ересектердің көзқарасымен бірікпеген объектілерді, белгілерді, қасиеттерді біріктіреді.

Бала қорытындыны негіздей отырып, мүмкін болатын нұсқауларды тере отырып дауыстап талдау бастайды. Ол білетінінің көмегімен жалпылауды қолдана отырып білмейтінін түсінуге тырысады. Бұндай түсініктеме сезімтал қабылдауға, ситуацияға, оқыған кітапқа негізделеді. Осы орайда баланың ойлауы нақты үлгіге сай келеді.

Талқылау мен түсініктеменің өзіндік үлгісі үш негізгі жағдайлармен байланысты: Бірінші - білімнің жетіспеуі және жоқтығы немес оның шектеулігі, нақты еместігі, тәжірибесінің жеткіліксіздігі. Екінші - біліктілік іс-әрекет әдісінің қалыптаспауы. Үшінші - сыни ойлаудың жеткіліксіздігі.

Ойлаудың өзіндік образ арқылы мектеп жасына дейінгі балаларда дифференциалдық пайда болу: «тірі» және «тірі емес» жүреді. Мысалы: Жоғары мектеп жасына дейінгі балалар жануарлардың сыртқы келбеті мен олардың өмір сүру жағдайларының арасындағы өзара байланысты өзінше қалыптастырады.

Мектеп жасына дейінгі балалар тек табиғи пайда болуларды емес, сонымен қатар әлеуметтік пайда болуды да мағыналауға тырысады. Олар адамгершілік категорияны талдайды. Ойлау моральдық проблемалардың шешілуіне бағыт алады. Сонымен бірге мектеп жасына дейінгі бала таныс, таныс емес арасында жалпылау қалыптастырады. Осы жастағы балалардың шындықта тану түсінік негізінде емес, көрнекі-образды формада жүреді. Образдық сана формасын игеру баланы логикалық объективті заңдылығының дамуын алып келеді/3/.

Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлауының дамуының басқа маңызды бағыты практикалық және ақыл-ой әрекет арасындағы қатынастардың өзгеруімен байланысты. Практикалық іс-әрекетте бала іс-әрекет, құбылыс және заттар арасындағы қарым-қатынасты және байланыстарды қолданады. Қарапайым байланыстарды бөлуден ол таңбалар және себептер арасындағы өзара байланысты көрсететін қиынырақ байланысқа көшеді. Бала өзінің ойындағысына көз жеткізу үшін қарапайым тәжірибелерді жүргізіп, зеттейді. Мысалы: ваннадағы суға әр түрлі заттарды жүзе ме екенін білу үшін лақтырып қарайды, немесе тоңазытқышқа мұз алу үшін стаканмен су қояды. Бастапқыда бала ойындағы ісін жүзеге асыра алмайды. Ол тапсырмаларды заттық манипуляцияның көмегімен шешеді. Бара-бара сөйлеу тапсырманы шешу процесіне қосылады бірақ бала өзі әрекет ететін заттарды атау үшін оны қолданады. Мектеп

жасына дейінгі балалар практикалық әрекетке қатынассыз дайын сөздік шешімді бере отырып, ішкі жоспар бойынша тапсырманың шешілуіне алып келеді.

Балада сапалы ойлаудың қалыптасуы ойлау операциясының игерілуімен тығыз байланысты. Мектеп жасына дейінгі шақта олар интенсивті дамиды және ақыл-ой іс-әрекет тәсілі ретінде қатыса бастайды. Барлық ойлау операциялары негізінде анализ және синтез жатыр. Ерте балалық шаққа қарағанда мектеп жасына дейінгі балалар объектіні көп белгілермен салыстырады. Осы шақта балаларда жалпылау сипаты өзгереді.

Кіші және жоғары мектеп жасына дейінгі балалар классификациялық топтардың бөлінуін көбіне сыртқы белгілердің сәйкес келуімен (диван мен кресло бірге, себебі олар бір бөлмеде тұр) немесе заттардың белгілерін қолдану негізінде себептендіреді. Жоғары мектеп жасына дейінгі балалар тек жалпыланатын сөздерді білуімен бірге, классификациондық топтардың бөлінуін дұрыс себептендіреді.

Ойлау операциясының дамуы баладағы дедуктивті ойлаудың қалыптасуына алып келеді. Оның негізінде бір-бірінің ақыл-ой пікірлерімен келісу және қарама-қайшылыққа тоқталудың болмауымен түсіндіріледі. Бастапқыда бала жалпы жағдайға икемденеді, бірақ оған негізделе алмайды немесе кездейсоқ негіз береді.

Баладағы ойлаудың дамуының ең басты жағдайы, әрбір жас кезеңдегі өзінің спецификациясы бар ересектердің позициясы болып табылады.

Ересектердің балалық сұраққа қарым-қатынасы ойлаудың әрі қарай дамуын анықтайды оларға жауап бере отырып, ересектердің, құрдастарының көмегімен немесе талап етілген жауапты өзбетті табудың көмегімен балаға мүмкіндік беру қажет, ересектер балаға білімді дайын күйінде беруге асықпау керек. Бастысы-мектеп жасына дейінгі балаға туындаған сұрақтың шешімін табуға, тырысуға, қабылдауға, талдауға, ойлауға үйрету керек. Ересектердің бұндай позициясы балалардың ойлау қабілетін қалыптастыруына көмегін тигізеді/4/.

Ойлау тәсілін игеру емес, сонымен бірге білім жүйесін жалпылау мектеп жасына дейінгі балаларға интеллектуалдық проблемаларды эффективті шешуге көмектеседі. Жалпылауды тек өзіндік мақсат ретінде емес, ойлауды дамытудың қасиеті ретінде қарастыруымыз керек. Әр түрлі ақпараттарды механикалық есте сақтау, ересектердің талқылауын қайталау мектеп жасына дейінгі балалардың ойлауының дамуына мүмкіндік бермейді.

Мектеп жасына дейінгі балалардың ойлауының дамуының ерекшеліктері:

- Бала түсінігіндегі ауызша тапсырмаларды шешеді- ойлау операциядан тыс болады;
- Сөйлеуді игеру ауызша тапсырмаларды шешудің тәсілі ретінде талқылаудың дамуына алып келеді, құбылыстың себебін түсіну туындайды;
- Балалық сұрақтар қызығушылықтың дамуының көрсеткіші болып табылады және баланың ойлауының проблемасы туралы айтады;
- Практикалық іс-әрекет алдын-ала талқылау негізінде туындағанда практикалық және ақыл-ой әрекетінің басқа қарым-қатынасы пайда болады, ойлаудың жоспары жоғарылайды;
- Бала дайын байланыстарды қолданудан қарым-қатынастың «ашылуына» көшеді;
- Процесті және құбылысты түсіндіруге тырысу туындайды;
- Қарым-қатынас пен байланыстың тұйықтылығын түсінуге көмектесетін, бар білімді қолдану үшін өзінің күшін байқап көру эксперименттеу әдіс ретінде туындайды;
- Өзбеттілік, иілгіштік сияқты сапалар қалыптасады /5/.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Дубровина И.В. Готовность к школе: развивающие программы М., 2001.
2. Кравцов Г.Г. , Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987.
3. Кравцова Е.Е. Психологическая готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
4. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л.Венгера. М., 1988.
5. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1981. 161 б.

Резюме

В статье рассматриваются особенности развития мыслительного процесса у детей дошкольного возраста на материале явлений окружающей среды. Для активизации абстрактного логического мышления важно использовать прием сравнения цвета и объема предметов. А также на развитие мышления детей влияет мнение взрослых. Взрослые отвечают на вопросы детей и обучают их принимать решение и самостоятельно анализировать свои мысли и ощущения.

Summary

The article deals with the development of the thinking process in preschool children is connected with the environment. For the definition of an abstract logical thinking, it is important to consider the comparison of light and the amount of things. As well as to development thinking influences opinions of adults. Adults answers questions from children and teach them to make decisions on their own and the dismantling of his thoughts.

УДК 376-056.37

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ОТАНТАНУ (ТАРИХИ) БІЛІМДЕРІН МЕҢГЕРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.Д. Нұрланбекова - *Абай атындағы ҚазҰПУ*
Арнайы педагогика кафедрасының п.ғ.м., аға оқытушысы
aigerim_d85@mail.ru

Мақалада Зияты зақымдалған оқушылардың отантану (тарихи) білімді меңгеру мен оқыту барысындағы білімдерінің ерекшеліктері қарастырылған. Сондай-ақ, арнайы мектепте отантану пәнін оқыту барысында тарихи білімдерді бірқатар функциялар мен тарихи шынайылықты елестетуді қалыптастыруға бағытталған тұлғалық қарым-қатынасты және тарих арқылы тұлғаны тәрбиелеу екендігі айтылған. Отантану (тарихи) білімдердің құрылымына тарихи материалмен жұмыс жасау тәсілі көрсетілген. Арнайы (түзету) мектеп оқушылары тарихи оқиғалардың арасында бір-бірімен байланыс қоя алмайтыны, нәтижесінде олар оқиғалар мен құбылыстардың тек сыртқы белгілеріне қарап қана сипаттама беретіндігі айтылғаны. Отантануды (тарихты) оқыту барысында зияты зақымдалған оқушылар әртүрлі замандағы оқиғалармен, өткен кездердегі құбылыстар мен заттармен, адамдармен танысатыны көрсетілген. Сонымен қатар өтілген материалды түсіну деңгейі мен меңгерілген білімнің ерекшеліктері қарастырылған.

Түйін сөздер: Отан, оқиға, хронология, құбылыс, бейне, тарихи процестер

«Қазақстан жолы-2050» бағдарламасында келешекте жүзеге асырылуға тиісті, аса маңызды міндеттердің қатарына білім беру мәселесі де басты орындарда. 1995 жылдың шілде айында ҚР Президенті жанындағы Мемлекеттік саясат жөніндегі ұлттық кеңес «Қазақстан Республикасындағы тарихи сана қалыптасуының тұжырымдамасын» бекітті. Онда: «...өткен тарихымыздың шынайы бейнесін жасау-жалпыұлттық бірлігіміздің, Қазақстан Республикасының мемлекеттік бітімі қалыптасуының, оның егемендігін нығайтудың, азаматтық мен отаншылдықты тәрбиелеудің ең басты факторларының бірі болып отыр. Зияты зақымдалған оқушылардың тарихи білімді меңгеру ерекшеліктерін айтпай тұрып, тарихи білімнің не екенін нақты елестетуіміз қажет.

Білім - бұл жалпы мектептегідей арнайы мектепте де тарихи білім беру мазмұнының басты элементі. Ол өзіне адамдықтың әлеуметтік тәжірибесін, әртүрлілікті дұрыс түсінуді, қазіргі замандағы құбылыстар мен жағдаяттардың қиындығы мен қарама-қайшылық ұғымдарын біріктіреді. Отантануды (тарихты) білу-оқушылардың әлемдік көзқарасын қалыптастыруда және тұлғаны тәрбиелеудегі маңызды фактор.

Отантанушы-әдіскерлер тарихи білімдер мен олардың құрылымын бөліп көрсетеді. Оқыту барысында тарихи білімдер бірқатар функцияларды орындайды және тарихи шынайылықты елестетуді қалыптастыруға бағытталған; адами қоғам дамуының ғылыми картинасы; іс-әрекет негізін бағдарлау (білімді бекіту процесінде қалай әрекет ету керектігі; құбылысты анықтау, оның мәнін көрсету, теңестіруді жүргізу); эмоционалды атмосфера, таным іс-әрекетіне қатысты эмоционалды, тұлғалық қарым-қатынас, тарих арқылы тұлғаны тәрбиелеуді жүргізеді.

Отантануды (тарихты) оқыту барысында оқушылар әртүрлі замандағы оқиғалармен, өткен кездердегі құбылыстар мен заттармен, адамдармен танысады. Қоғамдық-тарихи процесте оқиғалар кеңістік пен уақытқа байланысты өріледі. Уақыттар жүйесі оқушылардан хронологияны білуді қажет етсе, кеңістіктер жүйесі – географиялық тарихты білуді қажет етеді. Оқиғалар, хронология, географиялық тарих анық, нақты, қанық эмоционалды бейнелер арқылы танылып, тарихи білімдердің құрылымының бірінші компоненттерін құрады да тарихи елестетуді қалыптастырады.

Отантану (тарихи) білімдердің екінші компоненті-тарихи түсініктер. Зияты зақымдалған оқушылар тарихи фактілерді қалыптастырудан соң оның ішкі мәнін танып, олардың арасында байланыс орнатуға көшеді.

Отантану (тарихи) фактілердің мәнін түсіндіру және түсініктер жүйесі арқылы тарихи процестер жүзеге асады, тарихи процестер заңдылықтарды түсінуді қалыптастыру–бұл тарихи білім құрылымының үшінші заңдылығын құрайды.

Отантану (тарихи) білімдердің құрылымына тарихи материалмен жұмыс жасау тәсілі де кіреді. Зияты зақымдалған оқушылар тарихи фактілерді оқиды, мазмұндайды, ертеде алынған білімдерін қолдануды үйренеді. Алған білімдері мен әрекет тәсілдерінің негізінде оқушылар белгілі бір білік, дағдыларын меңгереді және олардың таным әрекетінің деңгейі артады. Тарихи білімдердің құрылымын, функциясын, рөлін білу мұғалім үшін оқытудың мақсатын тиімді іске асыруға, оқушыларды тәрбиелеу мен дамытуға оң әсерін береді. Тарихи білімдердің мазмұндық жағы әр түрлілігімен ерекшеленеді. Бұл дегеніміз: экономикалық-әлеуметтік өмірдің оқиғалар мен құбылыстары; саяси құбылыстар мен процестер; мәдениет жетістігі.

Отантану (тарихи) материалдарын оқыту барысында бірнеше шарттарды сақтау қажет. Өмірді және адамдардың іс-әрекетін оқыту хронологиялық кезектілікпен бір мезгілде қоғамдық ілгерілеушілікпен жүргізілуі қажет. Оқиға үнемі орнына және уақытына сай болуы тиіс. Оқушыларға үнемі қоғамдағы өзгерістер өздігінен емес, көптеген адамдардың әрекеттерінің нәтижесі екендігін, олардың ішінде тарихи тұлғалар маңызды роль атқаратындығын үйретіп отыруы қажет.

Тарихи білімдерді түсіну және меңгеру бір-бірімен байланысты процестер. Оқып үйренген деректердің негізінде оқушы санасында белгілі бір тарихи ұғымдар жүйесінің нақты түсінігі қалыптасады. К.Д.Ушинский оқушыларды алаңдату емес, нақты бейнелікке, көрнекілікке негізделген түсінік қалыптастыруды ұсынады. оқушының санасында дұрыс, толық түсінік қалыптастыру үшін бейне картинаны көрсетіп, оны ауызша түсіндіру жеткіліксіз. Оған қоса ол ұғымды нақтылап, бекітуге көмектесетін әдістерді қолдану керек. Ондай әдістердің қатарында бейнелеу, суретін салу немесе нысанды кескіндемелік тұрғыдан қайта жаңғыртуды атауға болады.

Өтілген материалды түсіну деңгейі меңгерілген білімнің беріктігіне негіз болады. Зияты зақымдалған балалардың оқу материалын түсіну мінездемесінің толық әрі жүйелі нұсқасын В.Я. Василевская ұсынады.

Зияты зақымдалған оқушылар сабақта алатын тарихи құбылыстар мен оқиғалар осы күннен жылдарға, онжылдықтарға, ғасырларға бөлінеді, сондықтан арнайы мектеп оқушылары қиындықпен меңгеріп, абстрактілі түрде қабыдауы жиі болады.

Зияты зақымдалған оқушылардың ең негізгі таным әрекетінің жетіспеушілігі көңіл бөлу мен жалпылау сияқты процестердің бұзылысы тарихи материалды қабылдауда бірінші деңгейлік болып табылады, сондықтан біздің оқушылардың тарихи материалды меңгеру қиыншылықтарын түсінуге болады.

Зияты зақымдалған оқушылардың бағдарламаға сай тарихи білімдерді ең кем дегенде аз мөлшерде қабылдауына көмектесу үшін, мұғалім өз іс-әрекетін, мақсатты түрде ұйымдастыруы керек. Бұл үшін арнайы мектеп оқушыларының тарихи білімді меңгеру ерекшеліктерін анық білу қажет.

Зияты зақымдалған балалардың ерекшелігінің бірі олардың әлемді тануға деген сезімдік бейімділігін зерттеген ғалымдар (В.Г. Петрова, И. М. Соловьева, Ж.И.Шиф және т.б. жұмыстарынан). Арнайы (түзету) мектеп оқушыларының сенсорлы әрекет мүмкіндіктері олардың интеллектуалды іс-әрекеттерінің дамуына қарағанда кеңірек. Бұл тарихты оқытуда да аса маңызды. Зияты зақымдалған оқушыларды күрделі қоғамдық әлемге деген көз қарасын мұғалім бала бойында керекті сезімдерді (көру, есту) оята білуі қажет. Осы сезімдердің күші мен өткірлігіне байланысты жаңа тарихи білімдерді қабылдаудың деңгейі анықталады. Арнайы мектеп оқушыларының қабылдау ерекшеліктерін еске ала отырып оқытушы берілетін тарихи білімнің

нақты және экономикалық сипатын беру керек. Арнайы (түзету) мектеп оқушылары тарихи оқиғалардың арасында бір-бірімен байланыс қоя алмайды, нәтижесінде олар оқиғалар мен құбылыстардың тек сыртқы белгілеріне қарап қана сипаттама береді. Сол себептен балаға оқиға мен құбылыстың мазмұнын түсіндіруміз керек. Оқиға дегеніміз жалғыз-жарым дерек. Оған Аңырақай шайқасы, Кенесары көтерілісін жатқызуға болады. Бұл оқиғалар нақты жағдайда нақты адамдардың қатысуымен белгілі бір уақыт пен кеңістіктің шегінде болған. Осындай жекелеген қайталанбайтын оқиғаларды оқып үйрену оқушылардың тұрпатты құбылыстарды түсінуіне көмектеседі. Құбылыс деп нақты дерекке қатыссыз, орны, қатысушылары уақыты көрсе-тілмеген жалпы ұғымдарды (революция, көтеріліс) айтамыз. Бұл жағдайда революция – қоғамдық дамудың сапалық өзгерісі, ал көтеріліс - бұқараның қарулы бас көтеруі. Тарихи құбылыстар белгілі бір тарихи кезеңнің немесе дәуірге тән сипатты белгілерін танытады. Арнайы мектеп оқушыларында кездесетін тарихты оқыту барысында елестердің араласуы, өйткені уақыт кеңістігінде оқиғалар мен құбылыстарды елестетудің араласып кетуі.

Зияты зақымдалған оқушылар әр сабақта оқиғаның орнын, уақытын, адамдардың сыртқы келбетін, тұрмыстық заттарын, құрал-сайманын анық елестете алуы қажет. Сондықтан тарих сабақтарында мәлімет беруші әңгімеге сюжеттік бағалар енгізуі тиіс, тарихи тұлғаларға жарқын мінездемелер берілуі керек, әртүрлі көрнекіліктер көз тартуы қажет. Осыған орай, мұғалімге ең бірінші әңгіме, сұхбат, суреттер желісінің жоспарын нақты, дұрыс құруы қажет.

Екіншіден, жаңа білімді бекіту барысында оқушылар оқиғаны тек көрнекі құралдарға, жоспарларға сүйене отырып мазмұндайды, бұл жоспарды мұғалім немесе оқушылар ұжымдасып құруы керек.

Үшіншіден, оқушылар өз жауаптарында бұрын өтілген материалдағы, қазір өтілген материалдардағы сандарды қолданылуына қол жеткізуіміз керек. Ойлаудың ерекшелік күшіне, зияты зақымдалған және сөйлеу тілінің әлсіз бағдарланған оқушылардың ойлау нақтылығының күшіне қарай олардың түсінуі қиын және жалпылаудың кез-келген деңгейінде түсініп, меңгеруі өз жағдайында алған тарихи білімдерін ойлап, түсінуге кері әсерін тигізеді. Зияты зақымдалған оқушыларды үнемі өзінің жіберген қателерін түзетуге үйретіп отыруы керек, ол үшін дұрыс жауап беруге итермелейтін сұрақтар мен тапсырмалар дайындау қажет.

Тарихи білімдердің мәнін түсіну оқушыларға ақыл-ой әрекеттерінің әр түрін ұсынғанда нәтижелі болатынын есте үнемі сақтау керек. Мысалы: оқиғалар мен құбылысты салыстыру, оқиға желісін табу.

Тарих білімдердің мәнін түсіну үшін оқушыларға пратикалық тапсырмаларды көптеп ұсынуы қажет.

Қазақ халқы «Отан» деген ұғымды бала бойына ерте бастан сіңіруге тырысқан. Мұны ең алдымен туған жер, атамекен, ел, жұрт деген ұғымдармен барынша кеңінен байланыстырған. Сондықтан да болар, соншама кең далада өмір сүрсе де, ата-бабаларымыз үшін «Атамекен, туған жер» ұғымы - әрдайым қастерлі де қасиетті ұғым. Бұл қасиеттер ұрпақ бойына оқумен, біліммен, үйренумен, талпынумен бітеді. Жоғарыда айтып өткеніміздей ұрпағын өз халқының патриоты етіп тәрбиелеу-қай халықтың болса да тәрбиелеу жүйесінің негізгі талаптарының бірі.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. Пособие для студ. Высш.учеб.заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003 г.
2. Құдайбергенқызы Қ., Құнапияқызы Қ. Отантану (Көмекші мектептің 7 сыныбына арналған оқулық). – Алматы: Балауса,
3. Опыт преподавания истории вспомогательной школе / Под ред. М.И. Кузьмицкой. М., 1964.
4. Лапшин В.А. Урок истории во вспомогательной школе // Коррекционно-развивающая работа в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта: Сб. // Под ред. В.П.Пузанова. М., 1993.
5. Шаймерденова К.Ш. Қазіргі сабақ және өзекті мәселелері. А., 1990

Резюме

В данной статье рассматриваются особенности овладения знаниями детьми с нарушением интеллекта в рамках предмета «Родиноведения» (История)

Summary

Feature captures by knowledge motherland lesson of pupils with intellectual violation.

УДК 37.017.4:37.018

БАЛАЛАР ҮЙІНДЕ ТӘРБИЕЛЕНУШІЛЕРДІҢ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ҚАЖЕТТІЛІК.

М.М.Рахимова

*Старший преподаватель кафедры специальной педагогики
Казахский Национальный педагогический университет им.Абая. Алматы.*

Maiya07.84@mail.ru

Балалар үйінде тәрбиеленушілердің жеке тұлғалық мәселелері және оларға білім беру тәрбиелеу үдерісі, сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету, тек арнайы педагогикада ғана емес жалпы педагогика, психология, әлеуметтік педагогика және тағы басқа ғылымдардың ғылыми білім саласында көкейтесті болып табылады. Балалар үйінде тәрбиеленуші баланың жеке тұлғасының әлеуметтік қалыптасуының өзіндік ерекшелігі бар. Мақалада балалар үйінде тәрбиеленушілердің мәселелері туралы кейінгі жылдардағы әдебиеттердегі таралуына талдау жүргізілген. Соған сай балалардың жеке тұлғасының қалыптасуындағы көп қиындықтар эмоциялық-еріктік салада: әлеуметтік өзара әрекеттестіктің бұзылуынан, өзіне деген сенімсіздіктен, өзін-өзі ұйымдастыра алу мен мақсатқа ұмтылушылықтың төмендеуінен, дербестіктің жеткіліксіз дамуынан, өзін-өзі барабар бағаламауынан, айналасындағылармен қалыпты өзара қарым-қатынастар жасауға қабілетсіздіктен, ынтымақтасу үрдісінің мүлдем жоқтығынан екені белгіленеді. Осы тектес бұзылушылықтар көбінде аса алаңдаушылықтан, эмоциялық ширығудан, психикалық қажудан, эмоциялық торығудан, әр текті кедергілерге аса сезімталдықтан, қиындықтарды женуге дайын еместіктен, жетістіктер мен табысты қажетсіздіктің төмендеуінен, сенімсіздіктен, қызбалықтан, ұстамсыздықтан, шамадан тыс импульстік белсенділіктен, эмоциялық салқындықтан, өзін өзі күштеуден, айналасындағылармен эмоциялық қарым-қатынастардың бұзылуынан, енжарлықтан, торығудан және т.б. байқалады. Жеке тұлғаның бойында осындай қиындықтарының болуы рухани-құндылықты тәрбие беру бағытының қажеттілігін тудырады.

Түйін сөздер: Балалар үйінде тәрбиеленуші бала, рухани құндылық, эмоциялық-еріктік сала, адамгершілік қадір-қасиеттер, құндылық табиғаты, адам мен қоғам, субъектілік құндылықтар.

Кейінгі жылдары әлеуметтік-экономикалық себептерге байланысты және әр-түрлі себептер тұрғысынан балалар үйінде тәрбиеленушілердің саны артуда. Осыған байланысты балалар үйінде тәрбиеленушілердің мәселесі және оларға білім беру тәрбиелеу үдерісі, сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз ету, тек арнайы педагогикада ғана емес жалпы педагогика, психология, әлеуметтік педагогика және тағы басқа ғылымдардың ғылыми білім саласында көкейтесті болып отыр. Бұл жағдайда аталмыш балалар тобы психологтар мен педагогтар, дәрігерлердің зерттеу нысанына айналуға.

Балалар үйінде тәрбиеленуші баланың жеке тұлғасының әлеуметтік қалыптасуының өзіндік ерекшелігі бар. Оның іс-әрекеті толығымен тәртіпке салынып қадағаланылады, бұл бала дамуында артта қалушылықты, масылдықты, жеке басын еркін ұйымдастырудың төменгі деңгейін туындатады.

Сонымен қатар, әлеуметтендіруге байланысты ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде әлеуметтендіру деңгейлері мен факторлары және «әлеуметтендіру», «бейімдеу» ұғымдары бөліп

карастырылады. Балалар үйінде тәрбиеленетін балаларды әлеуметтендіру мәселесін шетелдік, отандық ғалымдардың зерттеулеріне, тәжірибелерге сүйене отырып, теориялық, практикалық тұрғыда сипаттау қазіргі педагогика іліміндегі мұндай өзекті мәселені шешуге себеп болады.

Айталық, балалар үйінде тәрбиеленушілердің ерекшеліктерін және олардың педагогикалық-психологиялық даму өзгешеліктерін Е.М.Рыбиновский Д.Янхольц, И.В.Дубровина, А.Г.Рузская, Дж.Боулби, И.М.Бгажнова, С.А.Беличева, Ю.В.Василькова және т.б. ғалымдар қарастырды. [3].

Қоғамның дамуы әрбір тұлғаның бойындағы ізгі қасиеттерінің сапасына, әлеуметтенуі мен оның жалпы адамзаттық құндылықтарды игеру және қоғам игілігі үшін пайдалану қабілетіне байланысты болады.

Сондықтан, жас ұрпақты қоғамға әлеуметтендіру барысында олардың бойына ізгі қасиеттерді рухани құндылықтарын сіндіре отырып қоғамның шынайы иесі болуға талаптандыру қажет. Балалар үйінде оларды әлеуметтендіру және тәрбиелеуде оның ең тиімді жолдарын, құралдары мен тәсілдерін саралауға ең алдымен ұстаздар мен тәрбиешілердің әрбір жас жеткіншек ұрпақтың жас мөлшерін, мінез-құлқын, тұлғалық қалыптасатын кезеңдерінің психологиялық ерекшеліктерін үнемі ескеріп, зерттеп отыруы әрбір ұстаздың, тәрбиешінің кәсіби міндеттеріне айналуы тиіс.

Соңғы жылдардағы көптеген әлеуметтік зерттеулер балалар үйіне орналасқан балалар мен бітірушілердің әлеуметтік бейімделуінің күрделі мәселелері барын көрсетті. Бұл мәселелерді шешу бүгінгі таңдағы кезек күттірмес міндеттердің бірі. Ал оны шешуді педагог-психолог маманының мектептегі жетім балалардың рухани құндылықтарын қалыптастыру жұмысын қамтамасыз ету бірден бір үлесін қоса алады деп есептелінеді.

Көптеген зерттеушілердің балалар үйінде тәрбиеленушілердің тұлғалық ерекшеліктерін зерттей келе, балалардың жеке тұлғасының қалыптасуындағы көп қиындықтар эмоциялық-еріктік салада: әлеуметтік өзара әрекеттестіктің бұзылуынан, өзіне деген сенімсіздіктен, өзін-өзі ұйымдаструшылық пен мақсатқа ұмтылушылықтың төмендеуінен, дербестіктің жеткіліксіз дамуынан, өзін өзі барабар емес бағалауынан, айналасындағылармен қалыпты өзара қарым-қатынастар жасауға қабілетсіздіктен, ынтымақтасу үрдісінің мүлдем жоқтығынан көрініс табатынын атап көрсетеді. Осы тектес бұзылушылықтар көбінде аса аландаушылықтан, эмоциялық ширығудан, психикалық қажудан, эмоциялық торығудан, әр текті кедергілерге аса сезімталдықтан, қиындықтарды жеңуге дайын еместіктен, жетістіктер мен табысты қажетсінудің төмендеуінен, сенімсіздіктен, қызбалықтан, ұстамсыздықтан, шамадан тыс импульстік белсенділіктен, эмоциялық салқындықтан, өзін өзі күштеуден, айналасындағылармен эмоциялық қарым-қатынастардың бұзылуынан, енжарлықтан, торығудан және т.б. байқалады [2].

Сондықтан балалар үйінде тәрбиеленушілердің отансүйгіштік сезімін, білім мен біліктілігін, дағдысы мен шеберлігін, асқақ адамшылық және адамгершілік қадір-қасиеттерін, жаңа дүниетанымдық көзқарастарын, салауаттылық дағдыларын, ұнамды мінез-құлық нормаларын рухани құндылықтар арқылы қалыптастыру- үлкен қажеттілік екендігі ел президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2030» жолдауында жан-жақты негізделген. [1,23].

Қазақстан Республикасының жалпы білім беру «тұжырымдамасында» жеке адамның рухани және күш-қуат мүмкіндіктерін ашу, рухани-адамгершілікті қалыптастыру, әрбір адамды дамыту үшін жағдайлар жасау міндеті ерекше аталуы біз көтерген мәселенің қоғам талабынан туындап отырғандығын, тақырыптың өзектілігін дәлелдейді.

Оның үстіне қоғамдағы рухани құндылықтардың табиғаты, мәні, шығу тегі және атқаратын қызметтері туралы жан-жақты зерттеулердің адамгершілік пен руханилық мәселерімен тікелей байланысты қарастырылып, осы кезге дейін күн тәртібінен түспеуі біздің тақырыбымыздың өзектілігін онан сайын арттыра түседі. Өйткені, оқушылардың рухани құндылықтарын қалыптастыру мәселері көптеген ғылыми зерттеулерге арқау болған.

Құндылықтар және олардың қоғам мен адам өміріндегі рөліне тоқталып өтетін болсақ, құндылықтардың табиғаты және олардың қоғамдық өмірдегі рөлі туралы мәселе адам мен қоғам, мәдениет пен өркениет, табиғат пен қоғам арасындағы қарым-қатынастар және басқа проблемелер мен тікелей байланысты. «Құндылық» философиялық және социологиялық әдебиетте белгілі бір болмыс құбылыстарының адами, әлеуметтік және мәдени мағынасын көрсету үшін кең түрде қолданылатын термин. Тиісті құбылыстарды бағалау әрекетін (процедурасын) іске асырудың тәсілдері мен белгілері (критерийлері) қоғамдық сана мен мәдениетке адамның қызметінің нысаналарын көрсететін «субъектілік құндылықтар» (нұсқаулар және бағалар, бұйрықтар (императивтер) және тиым салулар, мақсаттар және жобалар) ретінде байқалады. Сөйтіп, «заттық» және «субъектілік» құндылықтар, қалай болғанда да, адамның дүниемен құндылық тұрғысынан

карым – қатынасының екі жағы (полюсі) сияктанып көрінеді. Адамзаттың бай прогрессивті мұраларын, құндылықтарын игерген жеке адам да, бірлестіктер де көздеген мақсаттарына табысты жетері сөзсіз. Құндылықтарға негізделген іс бағыты үнемі оңға баспақ.

Индивидтің (жеке адамның, кісінің) өмір тәжірибесімен баянды етілген құндылықтардың бағыттары жеке тұлғаның ішкі дүниесінің құрамды бөліктеріне (элементтеріне) айналып, оның әсерленушілігінің бүкіл жиынтығы болары хақ. Әрбір адам үшін олар мәнді мен мағыналыны, мәнсіз бен мағынасызды ажырата білуге көмектеседі.

Құндылық нысаналарының дамуы жеке тұлғаның дамуының белгісі, ол оның әлеуметтік өлшемінің көрсеткіші. Бұл – индивидтің санасы мен сана сезімінің арасындағы байланыстың тууына ықпал ететін, сыртқы және ішкі дүниені қабылдаушы призмасы, өмірдің мәні туралы мәселені шешу үшін психологиялық негіз.

Құндылықтық нысаналардың тұрақты және қайшылықсыз қосындысы жеке тұлғаның бойында мінездің бір қалыптылығы, сенімділік, белгілі бір принциптер мен мұраттарға (идеяларға) берілгендік, сол мұраттармен құндылықтар үшін жігерлік күш жұмсауға қабілет, өмір позитивісінің беленділігі, мақсатқа жетудегі қажырлылық сияқты сапаларды қалыптастыруға жағдай туғызады.

Құндылық нысаналары білім беру орындарында (мектепте) білім алу барысында өзінен - өзі қалыптасады деп есептеуге болмайды. Құндылық бағыттарының қалыптасуы тиісті сана - сезімді тәрбиелеп, адамның эмоциялық өрісін дамытқан кезде ғана іске аспақ. Құндылықтар проблемасын зерттейтін ілім аксиология (axia – құндылық және logos – ілім, сөз) деп аталады. Ол – құндылықтар теориясы болып табылады. [4].

Қазақ халқының ғасырлар тұңғығынан бері тарихымен біте қайнасып келе жатқан рухани құндылықтары бізге сол мәдениет, эстетикалық-этикалық талғамдарын құрайтын ұлттық әдет-ғұрыпы, салт-дәстүрлері, әдеби мұрасы арқылы жетіп отыр. Әр адам өзінің ұлттық тамырын әдет-ғұрпынан, мәдениетінен көре алады. Өз Отанына деген сүйіспеншілігі, туған жеріне, халқы өмір сүретін ортаға деген сезіммен ұласып ұштасып біте қайнасып жату керек. Халықтық әдет-ғұрып, салт-сана, патриоттық сезімге еліне деген сүйіспеншілігін қалыптастырады. Міне, осының бәрі-рухани құндылықтарға жатады. Оның қайнар көзі, бастамасы әрине отбасы. Қазақ отбасы тәрбиесінің өзіне тән ерекшеліктері бар. Қазақ халқында білгір педагогтар, тәрбиешілер, ұстаздар болған. Қазақ отбасында адам зиялылығының негізі – ақыл ой тәрбиесі деп есептелінеді. Ақыл-ой тәрбиесі арқылы баланы ойлау іс-әрекетінің шарты болатын білім қорымен қаруландыру, рухын асқақ ету, зиялылық біліктері мен дүниетанымын қалыптастыру міндеттері шешіледі. Қазақ халқында ерекше құрметтелетін отансүйгіштік, ар-ұят, намыс, әділдік, адамгершілік пен имандылық сияқты түсініктер отбасында бала санасына берілетін еді.

Рухани-құндылықты тәрбие адамға туа біткен қасиет емес. Ол адамның ішкі дүниесінде қалыптасатын ішкі еркінің сезімі. Осы негіздерге сүйене отырып, рухани-құндылықтар – тұлғаның бойында мінез-құлықтың белгілі бір сипаттарын қалыптастыру және олардың өздерінің де бір-біріне, отбасына, басқа адамдарға, мемлекетке, Отанға деген қатынасын анықтайтын мінез нормалары мен ережелерін дарыту деуге болады.

Қорыта келе, біздің мемлекетіміздің болашағы, еліміздің ертеңі – қазіргі Қазақстан жастары болып табылады. Осы жастардың бойында рухани-адамгершілік қасиеттерінің қалыптасуы қоғам игілігі үшін маңызды. Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев болашақ ұрпағымызды тәрбиелегенде имандылық пен салауаттылық қасиеттерді сіңіре білсек, сонда ғана ұлттық рухы дамыған Отанының гүлдеуіне өз үлесін қоса алатын жастарды өсіре алатындығымызды айтады. Балалар үйінде тәрбиеленушілердің рухани-құндылық тәрбиесіне жауап беретін негізгі тұлға – педагог психолог, дефектолог, әлеуметті педагог болғандықтан, білім беру орындарында рухани-құндылықты тәрбие беру үрдісі кең көлемде жүргізілуі тиіс.

Қолданылған әдебиеттер

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2030» Астана, 1998. – 128 б.
2. Евдокимов Ю.А. Коррекционно-развивающие функции работы по социальной адаптации воспитанников детских домов. – СПб., 1999. – С. 1-40.
3. Трудности социализации детей-сирот. // Изденіс. – Алматы, 2008. - №1. - 314-317 бб.
4. Қазақстандағы жетім балаларды қамқорлыққа алу мәселелері: тарихы мен болжамы. // Ұлт тағылымы. – Алматы, 2008. - №4. - 21-25 бб.

Summary

The problem of education of spiritual values in children living in orphanages.

Резюме

В статье рассматривается проблема формирования духовных ценностей у детей, воспитывающихся в детских домах.

УДК 376-056.264-053.4

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫ САУАТТЫЛЫҚҚА ҮЙРЕТУ КЕЗІНДЕ ЕСКЕРІЛЕТІН ЖАҒДАЙЛАР

*Г.Б.Ибатова – аға оқытушы, п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы;
ibatova_g@mail.ru*

*Ерманова Г.- дефектология мамандығының 4 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ;
Алматы; kafedraspkaznpu@mail.ru*

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды сауаттылыққа үйретуді сауатты оқу мен сауатты жазудың бастапқы дағдыларын беру құралы ретінде ғана емес, дұрыс сөйлеу қабілетін құру құралы ретінде де қарау қажет.

Сауаттылықты игеру барысында ең алдымен сөздің дыбыстық әріптері оқылады. Сөздің дыбыстық құрамын қадағалау, ұқсас және әртүрлі белгілерді салыстыру, талдау мен жинақтау бойынша логикалық жаттығулар жасау балаларда сөздік дыбыстық құрамы туралы анық және нақты түсініктің пайда болуына ықпал етеді, бұл өз кезегінде дұрыс айтылуын нығайтады, түйсігімен оқуға және жазуға дағдыландырады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды сауаттылыққа үйрету кезінде мақалада берілген бірқатар жағдайларды ескеру қажет.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, пропедевтикалық жаттығулар, дыбыстық талдау мен жинақтау.

Мектеп жасына дейінгі балаларды сауаттылыққа оқыту бүгінгі таңда өзекті мәселе болып отыр.

Мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс жүргізетін педагогтар Фаусек Ю. И, Тихеева Е. И., Блехер Ф. Н. балаларды сауаттылыққа оқытуды мектепке барар алдында бастау керек деп ойлаған.

Воскресенская А.И. мектеп жасына дейінгі балаларды сауаттылыққа оқыту жүйесіне 2 тәсіл қарастырды. 1-ші - әліппедегі барлық материалдар бойынша балаларды балабақшада оқуға және жазуға үйрету; 2-ші мектеп жасына дейінгі балаларды 11 үйретілген әріппен сауаттылыққа оқыту.

Журова Л. Е. "Обучение грамоте в детском саду" еңбегі Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Элькониннің Д. Б. дайындаған зерттеулеріне сүйене отырып, сауаттылыққа оқытудың теориялық негізін қалаған. Ол ақыл ойы кем мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеуге арналған болатын. Ұсынылған сауаттылыққа оқыту курсы балалардың жас ерекшеліктері мен мүмкіншіліктерін ескереді.

Ушинский К.Д. балаларды сауат ашуға оқыту үшін дыбыстың, жазу-оқудың аналитикалық-синтетикалық әдісін ұсынды, бұл әдіс революцияға дейінгі жүйесінде кеңінен қолданып, өзін ақтады. Бүгінгі мектеп тәжірибесінде де кеңінен қолданылып келеді. Оқытудың үрдісінде әртүрлі әдістер мен тәсілдерді қолданудың қажеттігін талап ете отырып, Ушинский олардың ішіндегі негізгілерді түсіндіріп оқыту, мұғалімнің әңгімесі, әңгіме, жаттығулардың әртүрлі түрлері (ауызша, графикалық, жазбаша) деп есептеді. Ушинский қайталауға ерекше мән берді. Оның пікірінше, біржүйелі өткізілген қайталауларсыз шәкірттерді қажетті білім көлемі берік меңгеруді қамтамасыз ету мүмкін емес. Ол салыстыру сияқты педагогикалық тәсілді өте

жоғары бағалады. Осы тәсілдің көмегімен Ушинский шәкірттердің оқылатын заттар мен құбылыстардың негізгі қасиеттерін анық та және дәл қол жеткізуін айтқысы келді.

Рамзаева Т.Г. сөйлеу тілінің және ойлау қабілетінің әр түрінде сауаттылыққа оқытуды қарастырады. Оған: әңгімелесу, түсінік айту, бақылау, ертегі айту, жұмбақ шешу, дыбыстық қоюлар, кинофильмдер, декламация, телебағдарламалар жатады. Бұл жұмыс түрлері оқуға және жазуға бағытталған кезеңдерде сөйлеу тілінің пайда болуымен сәйкес келеді. Білім көп қайталаусыз қалыптаспайды. Сауаттылыққа үйрену үшін де көп оқып, көп жазу керек. Оқуға да жазуға жаңа мәтіндер беріліп отырады. Мектепте оқу қарапайым оқу мен жазудан басталады. Мектепте балаларды оқуға және жазуға «Әліппеден» үйрету 3—3,5 ай жүргізілуі тиіс. Әрі қарай олардың оқуы мен жазуы нығая түседі. Сауаттылыққа оқытудың жоғары дәрежеде көрінуі олардың бастапқы оқытылуына байланысты болады.

Ю.Ф.Монтессоридің жүйесі бойынша сауаттылыққа оқыту және сөйлеу тілін дамыту. Монтессоридің жазуға үйрену, сосын оқуға үйрену әдісі балаларға тек оңай жазуға және оқуға ғана емес, ол жақсы жазу мен оқуды үйретеді. Оған алдын ала дайындалған жаттығулар мен бекітуге арналған әріптер және сурет салу жатады. Сөздерді құрастыру кіші және үлкен жастағы балаларға бірдей ләззат береді. Бұл жаттығулар балаларға жұмысқа дайындалуға мүмкіншілік береді, мақсаттарына жетуге жол ашады. Балалар өздері дайындалу керек деген ойға келеді. «Қателікпен және әлі дайын емес затты батыл қолданар кезде бала өзінің жіберген қателіктеріне сезімталдықпен қарайды», — дейді Монтессори. «Менің жазудағы әдісім, — дейді ол, — педагогикалық: ол бала қателіктердің алдын алатын қайырымды ойларға тұйықталады». Монтессоридің жазумен оқуды үйретуге арналған әдісі тек балабақшада ғана емес жалпы мектептің бірінші сатыларында да қолдануға болады. Бұл әдіс қолданылған мектептерде жақсы нәтиже берді.

«Бұл қарым қатынаста барлық балалар бірдей емес, олардың көңілі қаламаған нәрсені жасатпаймыз. Бірақ оқуды, үйренуді қаламаған баланы жайына қалдырсаң жаза да алмайды, оқи да алмайды», — дейді Монтессори.

Каше Г.А. альтернативті әдіспен сауаттылыққа оқыту мектепке дейінгі оқыту мекемелерінде логопедтер бұрыннан тәжірибе жүзінде қолданып келеді. Бұл әдісті талдау барысында түзетіп оқыту дидактикалық тәсілдерге сүйене отырып жүзеге асырылады. Ойлау қабілетін белсенді бақылап отыру да оқудың негізіне енгізілді. Балалардың тілге деген қызылушылығы оянады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы - сөйлеудің фонетикалық, фонематикалық және лексикалық-грамматикалық жақтарының кемістіктерін белгілеп, барлық компоненттердің жүйелі бұзылуын атайды.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды сауаттылыққа үйретуді сауатты оқу мен сауатты жазудың бастапқы дағдыларын беру құралы ретінде ғана емес, дұрыс сөйлеу қабілетін құру құралы ретінде де қарау қажет.

Сауаттылықты игеру барысында ең алдымен сөздің дыбыстық әріптері оқылады. Сөздік дыбыстық құрамын қадағалау, ұқсас және әртүрлі белгілерді салыстыру, талдау мен жинақтау бойынша логикалық жаттығулар жасау балаларда сөздік дыбыстық құрамы туралы анық және нақты түсініктің пайда болуына ықпал етеді, бұл өз кезегінде дұрыс айтылуын нығайтады, түйсігімен оқуға және жазуға дағдыландырады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды сауаттылыққа үйрету кезінде төмендегідей бірқатар жағдайларды ескерген дұрыс:

1. Оқу мен жазуға үйрету дұрыс айтылатын дыбыстар мен сөздер бойынша жүргізіледі. Дұрыс айтуға сүйену сөздегі дыбыстарды ажырату мен бөлудегі және оларды тиісті әріптермен байланыстырудағы қиындықтарды болдырмау және осылардан келіп – ерекше дисграфиялық қателерді жою үшін қажет.

Әр дыбыс алдымен дыбыстап айту сабағында оқылады, оларды дұрыс айтпа және ажыратуға үйренгеннен кейін барып, оқу және жазу сабақтарында тиісті әріпті өтеді. Бұл жағдайда сауаттылыққа оқыту дыбыстап айтуға оқытудың тікелей жалғасы ретінде құралады, алайда көбіне дыбыстарды айтуға үйрету оларды сауаттылыққа үйрету сабақтарынан бірза бұрын басталады. Мысалы, кей жағдайларда үнді немесе ұяң дыбыссыздарды айтуға үйретуден, осы дыбыстарды тиісті әріптермен байланыстыруға дейін бір жылдан аса уақыт кетеді.

Дыбыстап айтуға үйрену барысында бала сөздер мен фразалардағы дыбыстады дұрыс айтуды үйреніп қана қоймай, оны басқа дыбыстардан ажыратып, сөзден дұрыс бөле алуға үйренеді. Әсіресе бір бірінен жіңішке акустикалық-артикуляциялық белгілермен ерекшеленетін

дыбыстарды ажыратуға ерекше көңіл бөлінеді. Балалар мұндай дыбыстарды дұрыс айтын және ажыратып үйренбейінше, дыбыс пен әріп арасындағы сенімді әрі нық байланысты қамтамасыз ету мүмкін емес.

Осыған қарамастан, сауаттылыққа үйрету процесін барлық дыбыстарды дұрыс айтып үйренгенге дейін созбаған дұрыс. Дұрыс айту қабілетін дамытудың белгілі бір деңгейінде балаларда сауаттылыққа үйренуге деген дайындық пайда болады.

2. Жалпымектептерге қарағанда сауаттылық сабағында дыбыстар мен әріптерді өтудің өзіндік ерекшеліктері бар. Ол дыбыстың естілу айырмашылығы мен оны дыбыстап айтуды үйрену қолжетімділігіне тәуелді болады.

Ең алдымен негізінен балалар дұрыс айта алатын әріптер оқытылады. Ол мына дыбыстар мен сол дыбыстардың таңбалары: *a, y, o, m, x, n, k, h, v, ы, t, l*. Кейде балалар кемшілікпен айтатын *p, c, ш*, сияқты әріптер ерекшелену болуы мүмкін. Алайда олардыәріппен байланыстыру сәтінде дұрыс айтуға үйренген және дағдыланған болуы керек.

Одан кейін біртіндеп дұрыс айтылмайтын дыбыстармен жұмыс басталады және олар (*ш, р, ж*, кейбір жіңішке дыбыстар, фонемдер) айтылуы бойынша арнайы түзету сабақтары кезінде ең алдымен түзетіледі, содан кейін барып барлық түзетілген және дұрыс қойылған дыбыстар (*и*, жіңішке фонемдер, ұяң дауыссыздар, аффрикаттар) жұмысқа қосылады.

Жалпы сөйлеу тілі дұрыс дамымаған балалардың жазуында ерекше қателерді, соның ішінде әріптерді ауыстыру (*n-b, c-ш, з-ж* және т.б.) қателерін болдырмау үшін, акустикалық ұқсас жұп дыбыстарды және соған сәйкес әріптерді оқудың уақытын созу қажет. Мысалы, *ш*-ны *с*-дан кейін, *д*-ны *т*-дан және т.б. кейін айта алмайды.

3. Барлық әріптер мен дыбыстарды өту барысы жалпы мектепке қарағанда баяу жүреді. Сауаттылыққа оқыту процесі толық бір жарым жылға есептелген және дайындық кезеңіне баса назар аударылады. Ол бала тілі дамуының жалпы деңгейімен тығыз байланыста болады және соған байланысты оның ұзақтығы төрт айдан бір айға дейін ауытқуы мүмкін.

4. Сөздің дыбыстық және әріптік құрамын тез бағдарлай алу дағдысын дамытуға үлкен көңіл бөлінеді, бұл онсыз сауаттылық пен грамматика, дұрыс жазу ережелерін игеру мүмкін болмайды. Мұндай дағдыны қалыптастыру үшін дыбысты ажыратып, бөлуге баланы үйрету қажет, бұған акустикалық-кинестикалық өзара әрекетке назар аудара отырып, зерттелетін дыбыс туралы фонематикалық түсінік қалыптастырғанда ғана қол жеткізуге болады.

Кесінді әліппемен, алдын ала және кейінгі талдау жасаумен бірге сөздерді және сөйлемдерді құрастырумен жұмыстар ерекше маңызға ие болады. Бұл жаттығулар жүйелі түрде жүргізілуі тиіс. Тілдің дыбыстық жағын қалыптастыру үшін маңызы зор және дыбыстық талдау мен сөздерді синтездеу бойынша логикалық жаттығулардың арнайы қатары енгізіледі.

5. Сауаттылыққа оқыту процесінде пайдаланылатын сөздер материалы толықтай балаларға танымал болуы қажет және олар сөздердің мағынасын түсініп, оларды белгілі бір заттармен және құбылыстармен байланыстыра білуі керек. Бұл материалды алғашқы кезеңдерде тіл дамыту сабақтарында алдын ала дайындау қажет. Алайда сауаттылыққа оқыту көлеміне қарай сөз материалы барған сайын кең және күрделі бола бастайды және бұл өз кезегінде лексиканы және сөздік грамматикалық құрылысын дамытуға ықпал етеді.

6. Сауаттылыққа оқытудың барлық кезеңі бойы тереңдетілген жұмыс жүргізіледі және ол морфологиялық жинақтап қорытуды қалыптастыруды қамтамасыз етеді, балалардың лексикалық-грамматикалық дамуындағы қалыңқыраудың орнын толтырады және дұрыс жазу ережесін игеру кезеңінде жазудағы қателерді болдырмайды.

Жалпы сөйлеу тілідамымаған оқушылардың ұяң және қатаң дауыссыз дыбыстарды, екпінсіз дауыстыларды және т.б. (оларды кейінірек өтеді) дұрыс жазу сияқты бағдарлама бөлімдерін үнемі тез әрі табысты игере бермейтіндігі белгілі, себебі оларда сөзді морфологиялық талдау қиынырақ қалыптасады.

Бұл бөлімдерді игеруді жеңілдету үшін, балаларды сауаттылыққа оқытудың басынан-ақ сөздің қарапайым морфологиялық құрамы мен дыбыстық-әріп талдауы бойынша пропедевтикалық жаттығуларға ерекше назар аударылады.

Сөздердегі жалпы және айрықша белгілерге көңіл аударылады, бірдей түбірлер мен әртүрлі жалғаулар және жұрнақтар салыстырылады. Балалар сөздің өзгеруі мен сөздің құралуы бойынша әртүрлі жаттығуларға үйретіледі. Бұл жаттығулар баланың танымдық мүмкіндіктерінен артпауы қажет және оларды әр оқу және жазу сабақтарынабіртіндеп кіргізе отырып, практикалық

жоспарда өткізген дұрыс. Бұл жаттығуларды сабақтарда күнделікті пайдалану балаларда сөздерді құрау және олардың құрамына назар аудару дағдысын қалыптастыруға көмектеседі.

Мұндай жұмыстары алдын ала тіл дамыту сабақтарында да жүргізіледі.

Сауаттылыққа үйрете отырып, игерілетін материалды жүйелі түрде қайталау мен бекітуді, бұрынырақ алған білімдері мен дағдыларын қажет ететіндей жаттығуларды қолдануды қарастыру қажет.

8. Дыбыстарды және әріптерді оқытумен қатар, соларға қатысты қарапайым ережелер мен грамматиканы үйрету қажет. Оқытудың басынан-ақ оқушылар бірнеше қарапайым ережелер мен грамматикалық түсініктермен және тұжырымдармен танысулары керек және олар әрі қарай күрделенген материалда оқыту барысында үнемі бекітіліп отырылады, нақтыланады және кеңейтіліп отырады. Бұл неғұрлым қиын бөлімдерді үздіксіз қайталап отыруға мүмкіндік береді, сондай-ақ балардың ережелерді өздігінен және белсенді пайдалануын дамытады. Мұнда белгілі бір жаттығуларды қайталау санын көбейту арқылы емес, алған білімді әртүрлі жағдайларда және әртүрлі материалда пайдалану арқылы табысқа қол жеткізіледі.

Осының арқасында оқудың екінші немесе үшінші жылдарында өтілуі тиіс кейбір дұрыс жазу ережелерімен практикалық танысудың алғышарттары құрылады. Мысалы, сауаттылыққа оқыту кезінде ұяң және қатаң дыбыссыздарды игеруді ұяң дыбыссыздарды оқумен байланыстыруға және келесі жылда бұл ережені неғұрлым күрделі материалда бекітуге болады.

Ерекше атап өту қажет, жаңа грамматикалық түсінікті игеруге дайындықтың және оны айқын дифференциялаумен жұмыстың маңызы өте зор. Алдымен бала түсінікпен танысады, оны өздігінен сөйлеуде, одан кейін алған білімді тұжырымдау, түсінік беру, әр жаңа тапсырманы, жаңа түсінікті өңдеу ережесі түрінде пайдаланады.

Сауаттылыққа оқыту жоғарыда көрсетілген жалпы ережелердің негізінде, фронталды әдісті қолданумен бірге құрылады. Алайда бұлармен қатар әр баланың тіл ақауының ерекшеліктеріне сәйкес, оқушыларға жеке тәсіл қолданылуы керек. Бұған қоса, балалардың мінез-құлықтық ерекшеліктерін және олардың оқытудың барлық кезеңінде бағдарламалық материалды игеруін де ескеру қажет. Осы талаптардың орындалуы оқушылардың білімдері мен дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды сауаттылыққа оқытуға кірісер алдында мыналарды ескерген дұрыс:

1. Оқу және жазу сабақтарында белгілі бір дыбыс пен оған сәйкес баспа және жазу әрпі оқытылады. Бұл жерде әр жаңа әріпті оқушыға тек осы әріппен белгіленген тиісті дыбысты дұрыс айтуды үйренгеннен кейін ғана көрсету керек екендігін есте сақтау қажет.

2. Әр жаңа баспа және жазба әрпімен танысу оның сызылуын құрайтын элементтерді талдау, сондай-ақ бұрын өткен әріптермен салыстыру, оларды сызудың жалпы және айрықша элементтерін анықтау арқылы орындалады.

3. Балалар кесінді әріптерден әліппеден оқығанын құрайды немесе жазады, және, керісінше, кесінді әріптерден сөз құрастырып оқиды және жазады. Жаңа дыбыстық-буындық құрылымды әр сөз кесінді әріптерінен құрылғанға және жазылғанға дейін, міндетті түрде талқылануы тиіс. Балалар оның буын құрамын анықтауы, буындарға бөле отырып, кесінді әліппенің әріптерінен құрауы және сөзді буындарға бөліп түгел оқуы, содан соң жазуы қажет. Мұндай синтетикалық-талдау жұмысы сөздердің буын құрамы мен дыбыстық құрамын тануына, оларды игеруіне көмектеседі.

Қолданылған әдебиет:

1. Генинг М.Г. «Обучения дошкольников правильной речи». Чебоксары, 1980г.
2. Горецкий В.Г., Кирышкин В.А., Шанько А.Ф. Уроки обучение грамоте. Москва, 1988.
3. Бейсенбиева Ұ. Сауатты жазуға үйрету. // Бастауыш сыныпта оқыту, 2005, №2 .
4. Абашыкова Ғ. Сауат ашу. // Бастауыш мектеп, 2004, № 11.
5. Хасенов Ә. Қазақ тілі оқулығына методикалық нұсқау. Алматы, 1986.
6. Бірімжанова Д. Сауат ашу. // Бастауыш мектеп, 2004, №5

Резюме

В статье представлены условия, которые необходимо учитывать при обучении грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи.

Summary

The article describes the conditions that must be considered when teaching literacy preschool children with general speech underdevelopment.

УДК 159.922.6-056.29

ЖАС ӨСПІРІМ ЖАСТАҒЫ ҚИМЫЛ-ҚОЗҒАЛЫС АППАРАТЫНЫҢ ЗАҚЫМДАНУЫНА ҰШЫРАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫ

Л.Х. Макина., А.А.Махметова

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті. Қазақстан Республикасы,

Алматы қ/сы

aigerim_amankizi@mail.ru

Мақалада тірек қимыл-аппараты бұзылыстары бар балалардың жан-жақты дамуына зерттеу әрекетінің әсер етуінің рөлі, бала сал ауруымен балалардың тұлғалық дамуының ерекшеліктерін жасөспірімдердің зерттеудің аспектілері қарастырылған. Анасымен қарым-қатынас анализі, әкесіне деген қарым-қатынас анализі, баланың көп болашаққа деген көзқарасы, балалардың қорқыныш пен үрейге байланысты балаларды бейнелерге бөліну, балалардың өздеріне деген қарым-қатынастары туралы айтылған. Мақалада И.Ю.Левченкомен бала сал ауруымен балалардың тұлғалық дамуының ерекшеліктерін жасөспірімдердің зерттеу аспектілері және дені сау балалармен бала сал ауруына ұшыраған балаларды салыстырмалы түрде қарастырған. Балаларды тексеру барысында мінез-құлық белгілерінің тұрақсыз типі анықталғандығы туралы айтылған. Балаларды зерттеу барысында барлығының өздерінің кемістіктерін мойындайтындығы, өздерін мүгедекпіз деп есептейдігі, өздерінің мүмкіндіктерін шектететіндігі, өздерімен жасты сау құрдастарымен қарым-қатынас орнату керек емес деп есептейтіндігі туралы қарастырылған.

Түйін сөздер: қарым-қатынас, тұлғалық дамуы, акцентуациялық мінез, психоастеникалық сенситивті

Бала сал ауруымен балалардың тұлғалық дамуының ерекшеліктерін жасөспірімдердің зерттеудің аспектілерінің бірін - И.Ю.Левченкомен қарастырылған [1]. Тексерілгендердің ішінен тек, тексеру кезінде дені сау жасөспірімдер ғана типі анықталды: астеноневрологиялық (20%), сенситивті (19%), тұрақсыз (22%), психоастеникалық (27%). Дені сау балаларға қарағанда, сал ауруымен ауыратын балалардың көп бөлігі астеноневрологиялық, психоастеникалық және сенситивті акцентуациясының типтері, яғни сау жасөспірімдерде сирек бақыланып отырғандығына назар аударылған.

Тексерілген топтардың ішінде жиі кездесетін және нормадағы көп бөлігі мінез-құлық белгілерінің тұрақсыз типі анықталды. Жүргізілген анализ бойынша, психикалық дамудың ерекшелігі, өзінің ауруына нақты баға берудің жеткіліксіздігі-сал ауруымен ауыратын балалардың акцентуациясының тұрақсыз типінің қалыптасуына осының барлығы басты қызметі мидың органикалық жеңілісіне әкеліп соқтырды.

Тексеру процесінде акцентуациялық мінездің типі лабиальді және циклоидті балалар анықталады. Мүмкін, осы үлгінің конституциялық кесімді сипаттары бас айтылмыш санаттың балалары, ақаудың және сыртқы факторларының тартуының қимылсыз және аз қимыл бейнелерінің ықпалы.

И.Ю.Левченконың басқа да зерттеулері [2] жасөспірімдерге жүргізілген тексеру келесі мына нәтижелерді берді:

- Анасымен қарым-қатынас анализі балалардың көп бөлігі, яғни 90% өздерінің қарым-қатынасын өте жоғары бағалады, бірақ бақылау кезінде олардың теріс жақтары да көрінді, яғни анасымен көп ұрысу. Сұрақ жауап кезінде, келесі мына мағұлматтар алынды: балалардың 30% аналары оларды жақсы көреді деді, 60% оның жақсы жақтарын айтты («Менің анам өте мейірімді»). Балалардың 10% ашық жауаптан бас тартты, бақылай келе ашық агрессивті реакция («Көп аналар, Ана болуға лайықсыз»; «Егер менің анам қаласа, ол космосқа да ұшып кетер еді»);

• Әкесіне деген қарым-қатынас анализі: балалардың 19% әке мен бала арасындағы махаббатты айтты; 64% әке жағына оларды тәрбиелеуге көңіл бөлінетінін айтты («Әке көп жұмыс жасайды», «Әке менімен сирек ойнайды»), ең басты себепті бала өзінің кемістігі деп ойлайды.

• Баланың көбінде болашаққа деген көзқарасы теріс болды («Болашақ маған қатал көрінеді», «қиын», «ауыр», «онша бақытты емес» және т.б), сонда да олардың бір бөлігі болашақтарының дамуына үмітпен қарады. («Жақсыға үміттенемін», «Өзімнің махаббатымды кездестіремін деп үміттенемін»), 17% өздерінің күштеріне сенеді, болашаққа деген ұмтылыс болды, өздерінің ақылдарымен физикалық күштерін қолдану («Мен өзіме арқа сүйемін», «өзімнің күшіме сенемін және т.б). Олардың ішінде 11% ,болашаққа үмітпен де қараған жоқ, ал 2% - ғажайыпқа сенді.

• Балалардың қорқыныш пен үрейге байланысты балаларды келесі мына бейнелерге бөлуге болады: балалардың 50% өзінің қоршаған ортасындағы жанжал өте қорқынышты болды; 30%-да пәндік қорқыныштар болды («лифтіден қорқамын», «сыныптың кілтін жоғалтып алудан қорқамын» және т.б); 14%-қоршаған ортаны танудан және олардың өзіне келтіретін залалынан күдіктенді, 6% - өздерінің денсаулықтарына күдіктенді.

• Балалардың өздеріне деген қарым-қатынастарын келесі бейнелерден білуге болады: 80% өздеріне берілген тапсырманы жауапкершілікпен қараймыз деп есептеді, ата-анасы мен мұғалім рұхсат еткен. Тек, 15% ғана ата-анасының қамқорлығын міндетті деп қабылдайды. Балалардың 5% асыраушы шартта өсті, мектептен тыс араласты, әсіресе үлкендермен, жағымысыз жасөспірімдер мен қарым-қатынаста болды.

Зерттеу нәтижесі бойынша, балалардың 90% барлығы өздерінің кемістіктерін мойындайды, өздерін мүгедекпіз деп есептейді, өздерінің мүмкіндіктерін шектеді; өздерімен жасты сау құрдастарымен қарым-қатынас орнату керек емес деп есептеді. Олардың өздерінің нақты мақсаты және болашағына деген болжамдары болды, ал өздерінің мүмкіншіліктерін кемістікпен байланыстырды. Қалған балалардың 8% кемістіктерін мойындай отырып, қалыпты дамып келе жатқан баламен қарым-қатынасын үзбеді және қалған 2% өздерінің кемістігін нақты мойындамады, өзіне сенуден қалды, алдарына нақты емес мақсат және міндет қойды [2].

1. Учителям и родителям о психологии подростка/под.ред. Аракелова Г.Г. –М.: Высшая школа, 1990
2. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. –М., 2003.

Резюме

В статье рассматриваются межличностные отношения детей, приобретших нарушения опорно-двигательного аппарата в подростковом возрасте.

Summary

In article examines personality contact of children with body building broken in teenager ages.