

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

ХАБАРШЫ

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

№2 (73), 2023

Алматы, 2023

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

ХАБАРШЫ

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

№2 (73), 2023

Алматы, 2023

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті
ХАБАРШЫ
«Арнайы педагогика» сериясы,
№2 (73), 2023

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

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева
Бас редактордың орынбасары
PhD, А.А. Махметова
Ғылыми редактор психол.ғ.к.
Шайжанова Қ.У.

Редакция алқасы:
п.ғ.к. проф. Д.К. Өмірбекова
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкеебаева,
психол.ғ.к., қауым. проф.

А.Н. Аутаева,
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,
психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.У. Асылбекова
п.ғ.к., А.А. Байтурсынова,
психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

п.ғ.к., З.Н. Бекбаева,
п.ғ.к., Т.Ж. Байдельдинов
п.ғ.к., О.В. Звалишина
PhD, С.С. Жакипбекова
PhD, А.Ж. Калыкбаева

№7 Зияты зақымдалған балаларға
арналған мектеп-интернатының
директоры К.А. Токсамбаева

профессор Е.М. Кулеша (Варшава)
профессор Л.Хоппе (Германия);
п.ғ.д. профессор Ж.А. Пайлозян

(Армения); психол.ғ.д., қауымд. профессор
А.В. Ипатов (Ресей);

психол.ғ.д., қауымд. профессор
Л.Ф. Крупельницкая (Украина);

п.ғ.к., профессор Прудникова В.А. (Ресей);

Жауапты хатшы

п.ғ.м., А.М. Кемешова

Техникалық хатшы

п.ғ.м., Ұ.А. Мирзахмедова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2023

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

Басуға 16.05.2023. қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 19,0 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 903.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

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

- Kereibayeva A., Zhailauova M., Orazymbetova A., Alibekov D., Nurgaliyeva S. Forming the professional competence of the future teacher to work in an inclusive educational environment..... 7
- Керейбаева А., Жайлауова М., Оразымбетова А., Алибеков Д., Нурғалиева С. Бастауыш сынып мұғалімінің инклюзивті білім беру ортасында жұмыс ету үшін кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру
- Керейбаева А., Жайлауова М., Оразымбетова А., Алибеков Д., Нурғалиева С. Формирование профессиональной компетенции будущего учителя для работы в инклюзивной образовательной среде
- Арзымбетова Ш.Ж., Кәрім С.У. Инклюзивті сыныпта ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарым-қатынасын дамыту әдістері..... 13
- Арзымбетова Ш. Ж., Карим С.У. Методы развития общения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе
- Arzymbetova Sh. Zh., Karim S. U. Methods of communication development for children with special educational needs in an inclusive classroom
- Сардарова Ж.И., Аширова К.Р. Использование логопедом цифровых технологий для формирования устной речи у слабослышащих дошкольников..... 22
- Сардарова Ж.И., Аширова К.Р. Логопедтің есту қабілеті нашар мектеп жасына дейінгі балаларда ауызша сөйлеуді қалыптастыру үшін цифрлық технологияларды қолдануы
- Sardarova Zh.I., Ashirova K.R. The use of digital technologies by a speech therapist for the formation of oral speech in hearing-impaired preschoolers
- Бекбаева З.Н., Капалова А.К. Жалпы білім беретін мектептері педагог-ассистент қызметін іске асырудың ерекшеліктері..... 29
- Бекбаева З.Н., Капалова А.К. Особенности реализации деятельности педагога-ассистента в общеобразовательной школе
- Bekbayeva Z.N., Kapalova A.K. Features of the implementation of the activity of a teacher-assistant in a secondary school
- Аутаева А.Н., Аман А.С. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың көру-моторикалық координациясын дамыту ерекшеліктері..... 37
- Аутаева А.Н., Аман А.С. Особенности развития зрительно-моторной координации у дошкольников с общим недоразвитием речи
- Autaeva A.N., Aman A.S. Features of the development of visual-motor coordination in preschoolers with general speech underdevelopment
- Сатова А.К., Төлеубаева А.А. Инклюзивті білім беру жағдайында логопед пен мұғалімдердің топтық жұмысының ерекшеліктері..... 43
- Сатова А.К., Төлеубаева А.А. Особенности групповой работы логопеда и педагогов в условиях инклюзивного образования
- Satova A.K., Toleubayeva A.A. Features of group work of speech therapist and teachers in inclusive education
- Айдарханова Б.К., Нурғалиева У.С., Шайжанова К.У. Психологическая проблема: сущность, характеристики, виды..... 49
- Айдарханова Б.К., Нурғалиева У.С., Шайжанова К.У. Психологиялық мәселе: мәні, сипаттамалары, түрлері
- Aidarkhanova B.K., Nurgaliyeva U.S., Shayzhanova K.U. Psychological problem: essence, characteristics, types

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

- Аутаева А.Н., Айдаркулова А.Ж. Есту қабілеті нашар балаларда ұсақ моториканы дамытудағы құмды ойын терапиясын дамытудың тиімді жолдары..... 56
- Аутаева А.Н., Айдаркулова А.Ж. Эффективные способы развития песочной игровой терапии в развитии мелкой моторики у детей с нарушениями слуха
- Autaeva A. N., Aidarkulova A. Zh. Effective ways to develop sand play therapy in the development of fine motor skills in children with hearing impairments

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК
Серия «Специальная педагогика», №2 (73), 2023

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

Главный редактор
д.психол.н., проф. **Н.Б. Жиенбаева**
Зам.главного редактора
PhD, ст. преп. **Махметова**
Научный редактор,
к.психол.н., Шайжанова К.У.

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

Аутаева А.Н.,
к.п.н., доцент **Абаева Г.А.,**
к.п.н., доцент **Рсалдинова А.К.,**
к.п.н., **Л. У. Асылбекова,**
к.п.н., **Байтурсынова А.А.,**
к.психол.н., доцент **Макина Л.Х.,**
к.п.н., **Бекбаева З.Н.,**
к.п.н., **Т.Ж. Байдельдинов**
к.п.н., **О.В. Звалишина**
PhD, **С.С. Жакипбекова**
PhD, **А.Ж. Калыкбаева**

Директор школы-интерната для детей с нарушением интеллекта №7

К.А. Токсамбаева
профессор **Кулеша Е.М.** (Варшава),
профессор **Хоппе Л.** (Германия),
д.п.н., профессор **Ж.А. Пайлозян**
(Армения);
д.психол.н., ассоц. профессор
А.В. Ипатов (Россия);
д.психол.н., ассоц. профессор
Л.Ф. Крупельницкая (Украина);
к.п.н., профессор **Прудникова В.А.** (Ресей);

Ответственный секретарь
м.п.н., **А.М. Кемешова**
Технический секретарь
м.п.н., **У.А. Мирзахмедова**

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2023

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

Подписано в печать 18.05.2023.
Формат 60x84 1/8. Объем 19,0
уч.-изд.л. Тираж 300 экз.
Заказ 903.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ имени Абая
Издательство «Ұлағат»

Казахского национального педагогического университета имени Абая

Жиенбаева Н.Б., Хуатхан Г. Сөйлеу қабілеті зақымданған балалардың дамуында денсаулық сақтау технологияларын қолданудың педагогикалық шарттары..... 60

Жиенбаева Н.Б., Хуатхан Г. Педагогические условия применения здоровьесберегающих технологий в развитии детей с нарушениями речи
Zhienbaeyeva N.B., Khuatkhan G. Pedagogical conditions for the use of health-saving technologies in the development of children with speech disorders

Рсалдинова А.К., Даурамбекова А.А., Нұрпапа Ә.Қ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасындағы балаларда сөздің буындық құрылымын қалыптастыру бойынша түзету жұмыс жүйесіндегі заманауи тәсілдер..... 64

Рсалдинова А.К., Даурамбекова А.А., Нурпапа А.К. Современные подходы в системе коррекционной работы по формированию слоговой структуры речи у детей школьного возраста с общим недоразвитием речи
Rsaldinova A.K., Daurambekova A.A., Nurpapa A.K. Modern approaches in the system of correctional work on the formation of the syllabic structure of speech in school-age children with general speech underdevelopment

Бекбаева З.Н., Әлімғазы А.Е. Дидактикалық ойындар есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуін дамыту құралы ретінде..... 70

Бекбаева З.Н., Әлімғазы А.Е. Дидактические игры как средство развития речи младших школьников с нарушением слуха

Bekbaeva Z.N., Alimgazy A.E. Didactic games as a means of speech development for younger schoolchildren with hearing impairment

Сатова А.К., Сақып Г.М. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (2-3 деңгей) мектеп жасына дейінгі (4-5 жас) балалардың ұсақ моторикасының даму деңгейін анықтау..... 75

Сатова А.К., Сақып Г.М. Диагностика уровня развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста (4-5 лет) с общим недоразвитием речи (2-3 уровень)

Satova A.K., Sakyp G.M. Determination of the level of fine motor development of preschool (4-5 years) children with general underdevelopment of speech (level 2-3)

Жакипбекова С.С., Садық А.Н. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балаларда ұсақ моториканы дамыту үшін нейрогимнастиканы қолдану..... 80

Жакипбекова С.С., Садық А.Н. Использование нейрогимнастики для развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Zhakupbekova S.S., Sadyk A.N. The use of neurohymnastics for the development of fine motor skills in preschool children with mental retardation

Тебеннова К.С., Салимжан Ж.Н. Современное состояние проблемы реабилитации и восстановительного обучения при расстройствах речи..... 87

Тебеннова К.С., Салимжан Ж.Н. Сөйлеу бұзылыстарындағы оңалту және қалпына келтіру жаттығуларының қазіргі жағдайы

Tebenova K.S., Salimzhan Zh.N., The current state of the problem of rehabilitation and restorative learning in speech disorders

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

Абаева Г.Ә., Сүлеймен Қ.Ө. Бастауыш мектепте балаларды логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық – технологиялық негіздерін құрудың алғышарттары..... 92

Абаева Г.Ә., Сүлеймен Қ.Ө. Предпосылки создания организационно-технологических основ логопедической поддержки детей в начальной школе

Abayeva G.A., Suleimen K.O. Prerequisites for the creation of organizational and technological foundations of speech therapy support for children in primary school

Жиенбаева Н.Б., Серғазықызы А. Логопедия мамандығы бойынша студенттердің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастыру..... 97

Жиенбаева Н.Б., Серғазықызы А. Формирование цифровых компетенций у студентов специальности – логопедия

Zhienbaeva N.B., Sergazykyzy A. Formation of digital competencies in students of the speciality – speech therapy

Сардарова Ж.И., Кенесбекова А.Ш. Ертегі терапиясымен әсер ету..... 102

Сардарова Ж.И., Кенесбекова А.Ш. Воздействие сказкотерапией

Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN Series of «Special Pedagogics» №2 (73), 2023 Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001. Editor in chief <i>doctor of Psychological sciences, professor</i> N.B. Zhiyenbaeva Deputy editor <i>PhD, senior lecturer</i> A.A. Maxmetova Scientific editor, candidate of Psychological sciences Shaizhanova K.U. The editorial board members <i>professor</i> K.K. Omirbekova <i>doctor of Pedagogical sciences, professor</i> Z. Movkebaeva, <i>candidate of Psychological sciences, associate professor</i> A. Autaeva, <i>candidate of Pedagogical sciences, associate professor</i> G. Abayeva, <i>candidate of Pedagogical sciences, associate professor</i> A.K. Rsaldinova <i>candidate of pedagogical sciences, senior associate professor</i> L.U. Asylbekova, <i>candidate of pedagogical sciences, A.A. Baitursynova</i>, <i>candidate of Pedagogical sciences, Z. Bekbayeva</i>, <i>candidate of Pedagogical sciences, T.J. Baideldinov</i>, <i>candidate of Pedagogical sciences, O.V. Zavalishina</i> <i>PhD, S.S. Zhakipbekova</i> <i>PhD, A.Zh. Kalykbaeva</i> <i>Director of the boarding school for children with intellectual disabilities No. 7</i> K.A. Toksambayeva <i>master of pedagogical sciences, senior master of pedagogical sciences, Professor E. Kulesha (Warsawa), Professor L. Hoppe (Berlin), doctor of pedagogical sciences, professor Zh.A. Pailozjn (Armenia), doctor of Psychological sciences, associate professor A.V. Ipatov (Russia) doctor of Psychological sciences, associate professor L.F. Krupelnickaya (Ukraine) candidate of Psychological sciences, Professor V.A. Prudnikova (Russia);</i> Responsible secretary <i>lecturer</i> A.M. Kemeshova Technical Secretary <i>Lecturer, U.A. Mirzakhmedova</i> Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2023 The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK 8 May 2009. №10107-Z Signed to print 18.05.2023. Format 60x84 1/8. Volume – 19,0 publ. literature. Edition 300 num. Order 903. 050010, Almaty, Dostykave., 13		Sardarova Zh.I., Kengesbekova A.Sh. The impact of fairy tale therapy Рсалдинова А.К., Кадирбаева Д.К. Мектеп жасына дейінгі (2-3 деңгей) сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың шылауларды қолдану дағдысының ерекшеліктері..... 105 Рсалдинова А.К., Кадирбаева Д.К. Особенности навыков использования предлогов у детей дошкольного возраста (2-3 уровень) с общим недоразвитием речи Rsaldinova A.K., Kadirbayeva D.K. Features of preposition skills in preschool children (level 2-3) with general underdevelopment of speech Аутаева А.Н., Каналы М.К. Мектепке дейінгі білім беру ұйымында стжд (III-IV деңгей) бар балардың музыкалық қабілеттерін логоритмика арқылы дамыту..... 109 Аутаева А.Н., Каналы М.К. Логоритмика как средство развития музыкальных способностей у детей с общим недоразвитием речи в дошкольной образовательной организации Autaeva A.N., Kanaly M.K. Logorhythmics as a means of developing musical abilities by children with general speech underdevelopment at preschool educational organization Бекбаева З.Н., Ержанқызы Б. Инклюзивті білім беру жағдайында психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының ауызыша сөйлеу тілін диагностикалау және түзету ерекшеліктері..... 114 Бекбаева З.Н., Ержанқызы Б. Особенности диагностики и коррекции устной речи младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования Bekbaeva Z. N., Yerzhankyzy B. Features of diagnosis and correction of oralspeeches of primary school children with mental retardation development in the context of inclusive education Жакипбекова С.С., Насимолда Т.Ж., Жолдасбекова Д.А. Дисграфияны түзету жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының ойлауын дамытудың маңыздылығы..... 122 Жакипбекова С.С., Насимолда Т.Ж., Жолдасбекова Д.А. Важность развития мышления младших школьников в системе коррекции дисграфии Zhakipbekova S.S., Nasimolda T.J., Zholdasbekova D.A. The importance of the development of junior schoolchildren's thinking in the system of dysgraphia correction Байдильдинов Т.Ж., Рахым А.Н. Сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық саланы дамыту бойынша АРТ-терапиялық әдістер..... 129 Байдильдинов Т.Ж., Рахым А.Н. АРТ-терапевтические методы развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями речи Baidildinov T.ZH., Rakhym A.N. ART-therapeutic methods of developing the emotional sphere of preschoolers with speech disorders Калыкбаева А.Ж., Касымжанова Г.Н. Методы исследования и изучение детей с нарушениями речи (ОНР) в специальных дошкольных организациях образования..... 133 Калыкбаева А.Ж., Касымжанова Г.Н. Арнайы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы сөйлеу тілі бұзылған балаларды зерттеу және зерттеу әдістері Kalykbaeva A.Zh., Kasymzhanova G.N. Methods of research and study of children with speech disorders (GSU) in special preschool educational institutions Сатова А.К., Жүгінісова Ж.Б. Логоритмика жалпы сөйлеу тілі дамымауы бар балаларға түзету құралы ретінде..... 138 Сатова А.К., Жүгінісова Ж.Б. Логоритмика как средство коррекции детей с общим недоразвитием речи Satova A. K., Zhuginisova Zh. B. Logorhythmics as a means of correcting children with general speech underdevelopment Байтұрсынова А.А., Әмірбек Д.Б. Нашар еститін оқушылардың диалогтік сөйлеу тілінің ерекшеліктері..... 141 Байтұрсынова А.А., Әмірбек Д.Б. Особенности диалогической речи слабослышащих учащихся Baitursinova A.A., Amirbek D.B. Features of dialogic speech of hearing-impaired students Авторлар туралы мәліметтер..... 145 Сведения об авторах Informational out the authors	
--	--	--	--

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, алыс және жақын шетелдерінің арнайы білім беру ұйымдарының мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, докторанттарының, магистранттардың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

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

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

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

«Арнайы педагогика» сериясы Хабаршысының сайты <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home/index>

Құрметпен бас редактор: психол.ғ.д., проф. **Н.Б. Жиенбаева**

Уважаемые читатели!

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

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

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

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

Сайт Вестника «Специальная педагогика» <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home/index>

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

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

SRSTI 14.29.37

UDC 376.42

*Kereibayeva A.,¹ Zhailauova M.,² Orazymbetova A.,³ Alibekov D.,⁴
Nurgaliyeva S.^{5*}*

^{1,2,3,4} *Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan*

⁵ *Ataturk University, Erzurum, Republic of Türkiye*

**FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER TO WORK
IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract

The issue of how primary school teachers develop their professional competence in a university setting to work in an inclusive educational environment is the focus of this study. According to a review of the scientific literature, a competent specialist, able to solve professional problems independently and creatively, is now required by a modern, dynamically changing school. The specialist should also be able to acquire knowledge independently, be able to combine information and teaching abilities in a diversity of circumstances and be prepared for creativity and expert self-development. The possibilities of student-centered learning are shown, which ensure the effectiveness of the improvement of expert competency of the future primary school educator: presentation of the elements of the content of education in the form of multi-level, student-focused tasks; mastering the content of education in a dialogue as a matchless didactic and communicative environment; imitation of social-role and space-time circumstances.

Keywords: professional competence, formation, primary school, future teachers, higher education.

Керейбаева А.,¹ Жайлауова М.,² Оразымбетова А.,³

Алибеков Д.,⁴ Нурғалиева С.^{5}*

^{1,2,3,4} *Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті,*

Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы

³ *Ататүрік университеті, Түркия Республикасы, Эрзурум*

**БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМНІҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА
ЖҰМЫС ЕТУ ҮШІН КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

Аңдатпа

Бұл жұмыс бастауыш сынып мұғалімдерінің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне арналған. Кәсіби міндеттерді өз бетінше және шығармашылықпен шеше алатын құзыретті маман қазіргі уақытта заманауи, өзгермелі мектепке қажет. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби дамуының тиімділігін қамтамасыз ететін тұлғаға бағдарланған оқыту мүмкіндіктері көрсетілген: білім беру мазмұны элементтерін көпдеңгейлі, тұлғаға бағдарланған міндеттер түрінде көрсету; дидактикалық-коммуникативтік орта ретіндегі диалог жағдайында білім беру мазмұнын игеру; әлеуметтік-рөлдік және кеңістікті-уақыттық жағдайларды имитациялау.

Түйінді сөздер: кәсіби құзыреттілік, қалыптастыру, бастауыш мектеп, болашақ мұғалімдер, жоғары мектеп.

Керейбаева А.,¹ Жайлауова М.,² Оразымбетова А.,³

Алибеков Д.,⁴ Нурғалиева С.^{5*}

^{1,2,3,4} Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан

⁵ Университет Ататюрка, г. Эрзурум, Турецкая Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

Настоящая работа посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности учителей начальной школы для работы в инклюзивной образовательной среде. В настоящее время инклюзивной образовательной среде необходим квалифицированный специалист, который способен высококачественно и креативно решать задачи в своей профессиональной области. Высокопрофессиональному педагогу необходимы навыки добывать знания индивидуально, исходя из своих профессиональных интересов, обладать способностью группировать знания, умения и навыки в соответствующих условиях в инклюзивной образовательной среде, быть способным к креативности и саморазвитию.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, формирование, начальная школа, будущие учителя, высшая школа.

Introduction

The entire international community recognizes joint (inclusive) education as the most effective and humane form of education. One of the main focuses of Kazakhstan's educational policy is evolving toward the development of inclusive education. The concept of ensuring the equal development of students with disabilities in different levels of education standards has been reflected in vocational education.

The level of qualifications of personnel will determine the scope of implementation of the concepts of inclusion and integration in vocational education in Kazakhstan, which will require modifications to the teacher preparation process.

In this regard, a primary school teacher in the modern world should carry out training, development, and education based on knowledge of the unique characteristics of a younger student, be able to manage the student's constant change, and ensure his ascent to a higher level of his development, carry out a research pedagogical search, solving on a scientific basis problems of the child's personality development.

The need to address the issue of evaluating a teacher's professionalism, level of professional competence, growth prospects and opportunities for professional rehabilitation is growing as education develops.

Working with children who have special educational needs requires the ability to carry out professional duties in the process of inclusive education, taking into account the various learning needs of students and ensuring the inclusion of children with disabilities in the setting of a general educational institution, thus fostering the growth and development of the students.

Creating a new student-centered model of a mass primary school is one of the strategic tasks at the present phase of the improvement of the general schooling system (diverse didactic programs are being presented, where the student's character is at the forefront and its subjectiveness, sense-creation, criticality, and other, personal qualities are considered as a value in itself) [1].

Creating a new student-oriented model of a mass primary school is one of the strategic missions at the present phase of the improvement of the general education system (diverse didactic programs are being presented, where the student's character is at the forefront and its subjectiveness, sense-creation, criticality, and other, personal qualities are considered as a value in itself) [2].

The issue of professional competence as the overarching characteristic of experts has been the focus of educational science over the past few decades. The research V. Adolf's, A. Belkin's, Yu. Vardanyan's, B. Gershunsky's, E. Zeer's, N. Kuzmina's, A. Markova's, V. Slstenina's, M. Kholodnoy's concluded in the reorientation of expert education in the system of higher expert education based on its improvement trends [3]. Moreover, as proven by the analysis of sources, the teaching sciences have improved a diversity of approaches to the formation of expert competences, which can be classified as systematic (V. Kraevsky, V. Ilyin), activity-based (I. Zimnyaya, A. Leontiev, S. Rubinshtein), personality-orientated (E. Bondarevskaya,

E. Zeer, S. Kulnevich, I. Yakimanskaya), contextual (A. Verbitsky), competence-based (V. Bolotov, E. Zeer, T. Ivanova, E. Kogan) approaches [4].

The analysis of scientific research and practice reveals that the issue of developing the expert competency of a future elementary school educator at a university remains understudied despite a lot of work dedicated to the issue of professional competence formation: Insufficiently developed indicators for the improvement of expert competency that reflect the specifics of an elementary school teacher's role; features of student-centered learning that have not been defined and implemented in the preparation of the oncoming primary school educators; little focus is placed on the self-education of students at the primary school [5].

The study aimed to determine which pedagogical factors were most effective in thriving the expert competency of enthusiastic primary school educators in the university. The subject of the study is pedagogical circumstances for the improvement of a oncoming elementary school educator's expert competency.

Materials and methods

Explanation and concretization of the conditions "competency," "competence," and "expert competency" were necessary for the improvement of the problem of forming the expert competency of the elementary school educator.

In various kinds of literature, competence is considered in two aspects: psychology and pedagogy; the concept of "competency" is interpreted as ambivalent; in several sources, the concepts of "competence" and "competency" are identified; professional competence is seen as the ability and/or willingness to engage in professional activity [6].

We concretized the basic ideas of the phenomenon under study based on the analysis of scientific literature: competence is the ability to handle a variety of situations; competency is a set of subject-specific information, skills, and skills that a person indicates through personally significant activities [7], A educator's expert competency is a set of needed psychological, pedagogical, subject-specific, and methodological information and skills, as well as a preparedness for their handy application (figure 1).

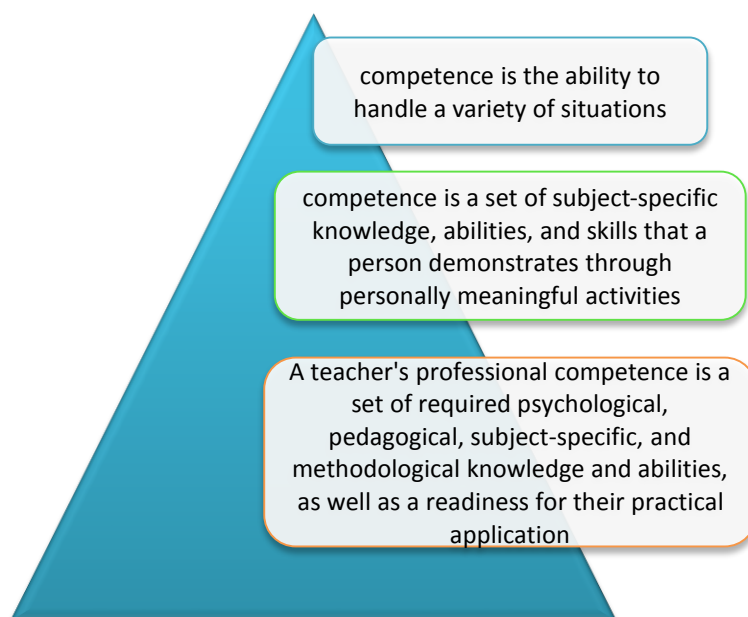


Figure 1. The basic ideas of the phenomenon under study

In modern pedagogical science, the issue of how to develop a teacher's professional competence has been resolved in the following areas, according to an analysis of studies on the subject: utilizing a range of tools, such as information and developing technologies, the realization of the potential of pedagogical practice, and the establishment of pedagogical circumstances for the improvement of oncoming educator' expert competency are the first two.

Furthermore, recent studies have centered on the improvement of psychological, pedagogical, knowledge-professional, communicative, and socio-psychological competences in students during expert schooling [8].

We are most interested in studies that focus on cultivating the expert competency of oncoming primary school educators. But, present research does not show the details of oncoming primary school educators' activities well [9].

We view the improvement of an elementary school educator's expert competency as a deliberate process of gradually integrating students into educative activities to shape each student's educational trajectory to correspond to their character features and level of mastery of upcoming expert activities [10].

The student is get attention into account as a subject of educational activities as a part of our approach to the analysis of the issues with the improvement of expert competency.

Based on the identified approaches, an analysis of the practical experience of improving the expert competency of a oncoming primary school educator allowed for the identification of shortcomings in solving this problem. Mainly: the possibility of student-centered learning has not been fully utilized in the formation of the expert competency of oncoming elementary school educators, and the teaching conditions have not been fully developed and implemented.

The conclusion of the work's participant survey allowed for the identification of two categories of factors influencing the improvement of oncoming elementary school educators' expert competency: psychological and pedagogical (involving the status of elementary school educators in modern society, societal asks placed on the jobs, opportunities for expert and personal growth, and university learning environments) (psychophysiological prerequisites for pedagogical activity; motives for choosing a job; tendencies, interests, student value orientations; subject information and abilities; the skill to set pedagogical missions and arrange pedagogical conditions; abilities of pedagogical introspection and self-diagnosis).

During the study, we were able to pinpoint the purpose, nature, and particulars of an elementary school teacher's work.

Based on this, the structural elements of professional competence are as follows:

(1) Psychological and pedagogical (possession of an understanding of a kid of primary school age as a subject of the educative process;

(2) The ability to design, implement, evaluate, and modify the primary school educational process; the availability of knowledge and skills in the theory and method of primary education pedagogy; and the pedagogical communication skills;

(3) Subjects (availability of information and abilities in the subject fields necessary for an elementary school teacher and the ability to operate with them), (availability of knowledge and skills in the subject areas necessary for an elementary school teacher and the ability to operate with them);

(4) Methodical (information of conventional and contemporary methods, forms, means, techniques, and technologies of teaching and education in elementary school, the skill to apply them, and creatively process them);

(5) An individual competence (improvement of personal functions of a educator in elementary school; possession of skills of self- schooling and self-improvement, preparedness to carry out professional activities) [11].

The formation level of professional ability of primary school educators in the future is divided into high, medium, and low. Standards of professional competence are defined as psychological and pedagogical, disciplinary, methodical, and personal.

A set of pedagogical circumstances for the improvement of expert competency of a future elementary school educator at a university were identified based on the analysis of the findings of our experimental study:

- Harnessing the possibilities of student-centered education to develop the professional competence of future teachers;

- The development of an elementary school educator's professional activities;

- The improvement of a learning environment that is focused on the needs of the students; ensures that students are self-educating as they develop their expert competency [12].

The following techniques were used to define the improvement of expert competency in the enthusiastic elementary school educator: conversation, questioning, testing, creation of pedagogical situations, educative and cognitive tasks, and personality self-assessment techniques.

Results and discussion

The University of Kyzylorda, named after Korkyt Ata, was the main experimental center for the research. According to the conclusions of this definitive experiment involving 128 participants of students in 1-4 courses, 65.2% of the respondents entered the Faculty of Pedagogy and Traditional Arts to obtain a higher education diploma. Students listed several other motives in addition to this one, including the desire to learn more about culture (28.3%), the desire to win and gain a position in society (12.4%), the desire to hang out with and work with intelligent people (9.7%), etc. The professional-related motivation and the desire to raise children were mentioned by 39.4% of students. According to the development level of major and teaching motivation, the distribution of learners is as follows: 46.75% of the learners have a low level of PMP formation, 19.65% of the learners are at a low level, and 34.7% of the learners are at the average grade.

This research concludes indicate that to train the expert skill of primary school educators, it is necessary to create certain terms for this.

The following conditions are necessary for the development of students' professional motives:

(1) The interaction between the various subjects in the classroom, the plan is gradually integrated into the learning activities;

(2) The educative process's emphasis on both professional and personal growth;

(3) Favorable microclimate for creative production.

Work was organized with students from 1-2 courses to teach them how to plan learning activities and work with specialized, methodological, and scientific literature.

Work was planned with students in three to four courses to develop self-educational activity skills for speeches, reports, essays, and article writing (orient in the flow of information; find the necessary literary sources; collapse information; draw logical results).

The conclusions of the final experiment are shown in table 1 and Figure 2.

Table 1 – Grades of formation of expert competency learners (before and after the experiment)

Levels of formation	before		after	
	Total	%	Total	%
High level	20	15,6	35	27,3
Middle level	50	39,1	68	53,1
Low level	58	45,3	25	19,6

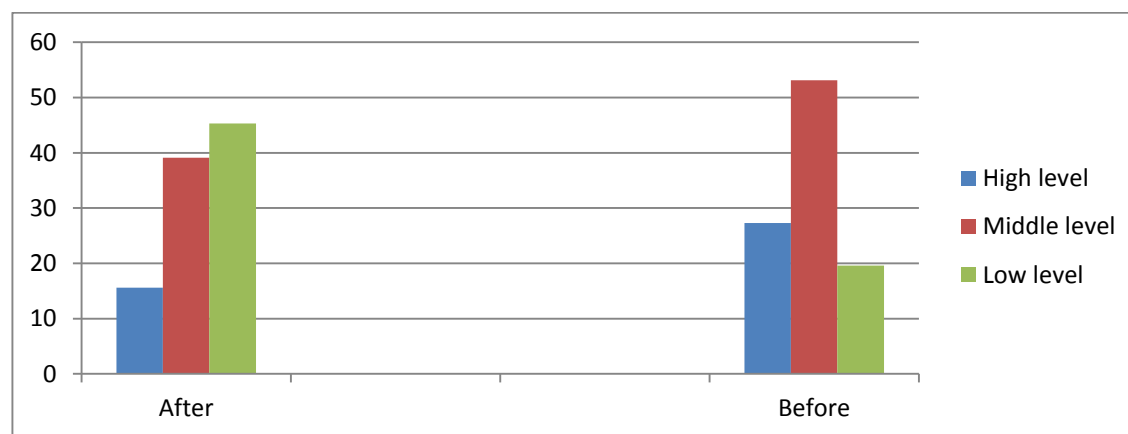


Figure 2. Grades of formation of expert competency of learners (before and after the experiment)

Analysis of the data explained that the proportion of learners who showed high grades of expert competency increased by 11.7%, that of learners who showed low degrees reduced by 25.7%, and that of learners who showed average grades increased by 14%. The statistical criterion χ^2 , whose value turned out to be 42.39, is higher than its critical value possibilities of 95% and with a possibility of 99%, was used to determine the credibility of the experimental work's findings. This shows the reliability of the experiment's

findings. The effectiveness of the experimental work is thus indicated by a significant positive dynamic of the grades of formation of expert competency of the enthusiastic elementary school educator.

Conclusions

The findings of the study confirm the importance of effective pedagogical circumstances for the formation of the expert competency of the future primary school educator in the context of an inclusive educational environment. These circumstances contribute to expert competency, in-depth personal assimilation of information and abilities, and preparedness for handy application in an inclusive educational environment. The oncoming elementary school educator's expert competency is formed according to standards, indicators, and levels (high, medium, low). The university's educational environment, the best structures and procedures for adjusting the educational process and pedagogical practice, and the psychophysiological prerequisites for pedagogical activities are identified as the factors that have the highest effect on the process of developing the expert competency of the oncoming elementary teacher in the context of an inclusive educational environment.

Future primary school teachers must possess certain key content competencies to teach within an inclusive education framework. These competencies include the ability to think systematically in terms of knowledge and experience of the cognitive activities necessary to implement instructional activities in the context of the inclusion of children with disabilities in the environment.

References

1. Baklanova, G. *The structure of primary school teachers' professional information competence [Text]*. Barnaul: the World of science, culture and education. – 2009. – № 2(14). – P. 207-209.
2. Celik, I., Akin, A., Saricam, H. *A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress [Text]*. Üniversitepark Bülten. – 2014. – №3(1). – P. 8 – 14.
3. Ekinci, N *Teacher Self-Efficacy Beliefs of Candidate Teachers in Education Faculty and Pedagogical Formation Program [Text]*. Educational Process: International Journal. – 2012. – №1(2). – P.19-28.
4. Kalayci, S., Humiston, K. *Students' Attitudes Towards Collaborative Tools In A Virtual Learning Environment [Text]*. Educational Process: International Journal. – 2015. – №4(14). – P. 207–209.
5. Rudenko, T. *Features of didactic and methodical competence of primary school teachers [Text]*. Elementary school: Plus before and after. – 2004. – №2(14). – P. 31–33.
6. Salyakhova, G., Valeeva, R. *Pedagogical Stimulation of University Students' Social Competence Development by Means of Interdisciplinary Integration [Text]*. Review of European Studies. – 2015. – №7(5). – P. 186-192.
7. Yanova, M. *The structure of the professional competence of the teacher [Text]* - Pedagogical journal. – 2012. – №2. – P. 63-73.
8. Moore, P. *Enhancing Classroom Discourse: A Modelling Potential for Content Teachers [Text]*. Revista Española de Lingüística Aplicada. – 2007. – № 1. – P. 141–152.
9. Jennings, P., Greenberg, M. *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes [Text]*. Review of Educational Research. – 2009. – № 79(1). – P. 491–525.
10. Andryukhina, L., Dneprov, S., Sumina, T., Zimina, E., Utkina, S., Mantulenko, V. *Vocational Pedagogical Competencies of a Professor in the Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model [Text]*. International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – №11(14). – P. 7045-7065.
11. Kamalova, L. *Formation of Professional Competences of Primary Education Profile Students While the Studying Process at the University [Text]*. – 2015. – №7(1). – P.94 – 100.
12. Lyubotinsky, A. *Structurally Functional Model of Methodical Competence of Future Teachers of Foreign Language in the Conditions of the Innovative Educational Environment [Text]* - Young Scientist. – 2014. – №8. – P. 820-825.

УДК 376 (072)
МРНТИ 14.29.29

Арзымбетова Ш. Ж.¹, Карим С.У.²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., профессор м.а., sh.zh73@mail.ru

²7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, sabina.karim.00@mail.ru

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТА ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫН ДАМУЫТҮ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарым-қатынасын дамыту бойынша арнайы әдебиеттерді қолдану арқылы қарастырылды. Сонымен қатар ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарым-қатынасын дамытуда ең өзекті түрлі әдістерді қолданылды.

Мектеп жасындағы балалардың қарым-қатынасын дамыту мақсатында арнайы зерттеу эксперименті ұйымдастырылып, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарым-қатынасын дамыту кезегіндегі кедергілерді анықтап, әдістерді қолдана отырып зерттеу нәтижелері көрсетілді.

Сонымен қатар мақалада жалпы шетелдік және отандық ғалымдардың зерттелуімен қатар, басқалардың да ғалымдардың әдістері де көрсетілген. Мақаланы жазу барысында зерттеу бағытына сәйкес әдебиеттерге талдау мен бақылау жүргізілді. Түрлі құжаттармен таныстырылды.

Кілт сөздер: ерекше білім беруді қажет ететін балалар, психология, бейнелеу, коммуникативті дағды, әдіс, эмоционалды, диалог.

Арзымбетова Ш. Ж.¹, Карим С.У.²

¹ Научный руководитель, профессор м.а., sh.zh73@mail.ru

²7M01901 – Специальная педагогика магистрант 2 курса sabina.karim.00@mail.ru

Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
Шымкент, Қазақстан

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Аннотация

Данная статья была рассмотрена с использованием специальной литературы по развитию общения детей, нуждающихся в особом образовании в настоящее время. В то же время в развитии общения детей, нуждающихся в особом воспитании, использовались самые актуальные различные методы.

С целью развития общения детей школьного возраста был организован специальный исследовательский эксперимент, выявлены барьеры на пути развития общения детей с особыми образовательными потребностями, продемонстрированы результаты исследования с применением методов.

Кроме того, в статье представлены методы других ученых, а также исследования зарубежных и отечественных ученых в целом. В ходе написания статьи был проведен анализ и контроль литературы в соответствии с направлением исследования. Ознакомлен с различными документами.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, психология, изобразительное искусство, коммуникативные навыки, метод, эмоциональный, диалог.

Arzymbetova Sh. Zh¹., Karim S. U²

¹Scientific adviser, professor sh.zh73@mail.ru

²7M01901 – Special Pedagogy, Master's student, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan
sabina.karim.00@mail.ru

METHODS OF COMMUNICATION DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

Abstract

This article was reviewed using special literature on the development of communication of children in need of special education at the present time. At the same time, the most relevant various methods were used in the development of communication of children in need of special education.

In order to develop communication of school-age children, a special research experiment was organized, barriers to the development of communication of children with special educational needs were identified, the results of the study using methods were demonstrated.

In addition, the article presents the methods of other scientists, as well as the research of foreign and domestic scientists in general. During the writing of the article, an analysis and control of the literature was carried out in accordance with the direction of the study. Familiarized with various documents.

Keywords: children with special educational needs, psychology, visual arts, communication skills, method, emotional, dialogue.

Адам әлеуметтік тіршілік иесі бола отырып, өмірінің алғашқы айларынан бастап басқа адамдармен қарым-қатынас жасау қажеттілігін сезінеді, ол үнемі дамып отырады яғни – эмоционалдық байланыс қажеттілігінен терең жеке қарым-қатынас пен ынтымақтастыққа дейін. Бұл жағдай қарым-қатынастың потенциалды үздіксіздігінен өмірдің қажетті шарты ретінде анықтайды. Қарым-қатынас күрделі және көп қырлы әрекет бола отырып, алдыңғы ұрпақтар жинақтаған әлеуметтік тәжірибені игеру процесінде адамның меңгеретін нақты білім мен дағдыларды талап етеді. Әлеуметтік коммуникативтік дамудың жоғары деңгейі адамның кез келген әлеуметтік ортаға сәтті бейімделуінің кепілі болып табылады, ол ерте балалық шақтан, әсіресе ерекше білім беруді қажет ететін балаларда коммуникативті дағдыларды қалыптастырудың практикалық маңыздылығын анықтайды.

Зерттеудің әлеуметтік-коммуникативтік объектісін таңдай отырып, ғалымдар қазіргі жағдайда оның басқа санаға ие болатынын түсінеді. Қоғамда жаңа ақпараттық технологиялар қарқынды дамып, нақты коммуникациялық ортаны (компьютерлік желі және т.б.) құруда, халықаралық маңызы бар және ішкі саяси сипаттағы мәселелерді шешуде диалогтың рөлі артып, ұлтаралық байланыстар күшейе түсуде. Осы тұрғыда қарым-қатынас және оның тұлғаны дамытудағы маңызды зерттеу мәселесі болып табылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін ерте жастағы балалардың өзіндік құндылығын тану және оған жеке тұлғаны дамытудың ерекше кезеңі ретінде қарау әр баланың өз өмір жолын құзыретті таңдау мүмкіндіктерін кеңейту міндетін анықтады. Жалпы бұл басқа адамға жеке бағдарлануымен, қарым-қатынас ережелерінде хабардар болуымен, әр түрлі қызмет түрлеріндегі белсенділікпен анықталады.

Қазіргі педагогикалық практика ерте және мектеп жасындағы баланың дамуындағы коммуникативті дағдыларды қалыптастырудың мәні мен маңызын теориялық тұрғыдан негіздей отырып, психологиялық-педагогикалық зерттеулерге негізделген. Көптеген басылымдардың негізінде А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Элконин, А.Б. Запорожец және тағы да басқа зерттеушілердің әзірлеген қызмет тұжырымдамасы жатыр. Оның негізінде М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Т. А. Репина қарым-қатынасты коммуникативті қызмет ретінде қарастырды [1].

Қазіргі ғылыми дәлелдер балалардың оң әлеуметтік-коммуникативтік тәжірибесінің нәтижесі өсіп келе жатқан тұлғаның, әсіресе ерекше білім беруді қажет ететін балалардың өзін-өзі позитивті жүзеге асыруына негіз болатындығын айқын көрсетеді. Негізінен теріс әлеуметтік-коммуникативті тәжірибе, керісінше, әлемге деген сенімсіздікті дамытады, агрессивті тенденцияларды тудырады, бұл дегеніміз жеткіліксіз әлеуметтік мінез-құлыққа әкеледі. Адамның қалыптасуының бұл күрделі процесінде баланың адамдар әлеміне қалай бейімделуіне, оның өмірде өз орнын таба алатынына және өзінің

элеуетін іске асыра алатынына байланысты. Бірқатар зерттеулерде коммуникативті дағдылар баланың психикалық дамуына ықпал ететіндігін атап өткен болатын.

Ерте балалық шаққа, әсіресе ерекше білім беруді қажет ететін балаларға деген көзқарастың өзгеруі жұмыс мазмұнын, формалары мен әдістерін қайта қарауды, білім беру процесін ізгілендіру талаптарына жауап беретін педагогикалық технологияларды құруды, ересек адамның баламен қарым-қатынасының жеке-бағдарланған моделін қажет етті. Заманауи педагогикалық технологиялар баланың дамуының осындай деңгейін қамтамасыз етуге бағытталған, бұл оған өзін іс-әрекеттің субъектісі ретінде сезінуге, психологиялық қауіпсіздік сезімін сезінуге көмектеседі.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ерте жасына қатысты мәселені зерттеу жағдайын сипаттай отырып, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде коммуникативті дағдыларды қалыптастырудың көптеген аспектілері аз дамығанын айту өту керек. Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ерте жаста коммуникативті дағдылардың мазмұны, олардың қалыптасу критерийлері мен көрсеткіштері жеткілікті түрде ашылмаған. Қолда бар зерттеулер баланың жеке басын коммуникативті іс-әрекеттің субъектісі ретінде тәрбиелеудегі әлеуметтік-коммуникативті дағдылардың маңыздылығын мойындау мен осы дағдыларды қалыптастыру әдістемесін жасамау арасындағы қайшылықты анықтауға мүмкіндік береді. Бұл қарама-қайшылық зерттеу мәселесін келесідей тұжырымдауға мүмкіндік берді: бастауыштың инклюзивті топтары жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін баланың коммуникативті дағдыларын дамытудың жолдары қандай?

Жалпы мақаланың мақсаты – ерекше білім беруді қажет ететін ерте жастағы балаларда әлеуметтік коммуникативті дағдыларды қалыптастыру бойынша жұмыстың мазмұнын негіздеу.

Жалпы сөйлеу бұл – қарым-қатынастың маңызды құралдарының бірі. Сөйлеу арқылы адамның қоғамда табысты әлеуметтенуін анықтайды. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған білім беру мекемелерінің маңызды әлеуметтік қызметі – қоршаған ортамен барабар қарым-қатынас жасауға дайындау болып табылады. Жалпы арнайы педагогика мен психологияда бұл мәселелермен К. Маркова, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Л. М. Шипицина және тағы да басқа зерттеушілер айналысқан. Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарым-қатынас дағдылары белгілі бір қиындықтармен дербес қалыптасады және бірқатар ерекшеліктерге ие екендігі анықталды, мысалы ретінде құрдастарымен келісе алмау, қарым-қатынасқа деген қызығушылықтың төмендеуі, мәлімдемелерде логиканың болмауы, сөздік қорының аз болуы, көптеген лексикалық және грамматикалық қателіктердің болуы, сондай-ақ мәлімдеменің бағдарламалануының бұзылуы осының барлығы – оқу іс-әрекеті мен тәрбие жұмысы процесінде коммуникативті қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға бағытталған жұмыс жүйесін әзірлеу арқылы қажеттілікті көрсетеді. Жалпы баланың психикалық дамуының маңызды факторы оның ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынасы болып табылады. Бірқатар зерттеулер қарым-қатынас процесінде адамдар жеке қасиеттерін ашатындығын атап өткен болатын. Осылайша адам жеке тұлға және іс-әрекеттің субъектісі ретінде қалыптасады, ал қарым-қатынас жеке тұлғаны дамытудың маңызды факторына айналады. Жалпы психологиялық және педагогикалық әдебиеттерде коммуникативті белсенділік балалық шақта пайда болады және қарқынды дами түседі. Бала туылғаннан бастап адамдар арасында өмір сүреді және олармен әртүрлі қарым-қатынасқа түседі. Сонымен қатар оның қарым-қатынас дағдылары мектеп жасына дейінгі кезден бастап белсенді түрде қалыптасады [2].

«Коммуникативті дағдылар» ұғымын талдай отырып, «коммуникативті дағдылар – бұл коммуникативті процестердегі адамның бағдарлану ерекшеліктерінің сипаттамасы, ол коммуникатордың ниеттілігін (негізгі семантикалық доминанттарын) түсінудің жеткіліктілік дәрежесін көрсетеді» – деп болжауға болады, осылайша біз бұл дағдыларды адамға әр түрлі адамдармен қарым-қатынас процесін сәтті жүзеге асыруға мүмкіндік беретіндігін ойда жүйелегеніміз дұрыс.

Отандық түзету педагогикасында ерекше білім беруді қажет ететін баланың психикалық дамуы үшін жақын ересек адаммен жеке, эмоционалды боялған қарым-қатынастың негізгі рөлі туралы жалпы қабылданған идеялар негізінен ақпараттық-ағартушылық тәсіл және ата-аналарды ерте кешенді көмек көрсету процесіне қосу қажеттілігін мойындау аясында қарастырылды.

Әлеуметтік-коммуникативті даму жалпы бұл – баланың қоғамдағы өз орнын осы қоғамның толыққанды мүшесі ретінде иеленуіне мүмкіндік беретін процесс және мазмұны белгілі бір қоғамға, әлеуметтік қабатқа және жасқа тән әмбебап құралдардың кең спектрімен жүзеге асырылады. Оларға

мыналар жатады: қалыптасқан тұрмыстық және гигиеналық дағдылар, материалдық және рухани мәдениеттің элементтері, қарым-қатынас стилі мен мазмұны, баланы өмірдің негізгі салаларындағы қатынастардың әртүрлі түрлері мен таныстыру қажет.

Ерекше білім беруді қажет ететін ерте жас балаларда анасымен өзара әрекеттесуіне негізделген психофизикалық сауықтыру үшін жағдай жасау қажет, себебі әлеуметтену мен қарым-қатынас отбасының микро ортасын тұтастай оңтайландыру және балалар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынас негізінде жүзеге асады. Ата-аналарды баламен өзара әрекеттесуге үйрету – педагог-психологтың, тәрбиешінің, логопед мұғалімінің басшылығымен және әлеуметтік-коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру міндеттерін іске асыру үшін барлық қызметтер жүйесінде жүргізілуі мүмкін. Жалпы «Анасымен бірге» қысқа мерзімжі жұмыс тәжірибесі бойынша:

- анасымен еркін ойынға түсу;
- мұғалімнің жетекшілігімен сенсорлық дамуға бағытталған балалармен жеке немесе топтық ойындар, дене дамуына, сөйлеу тілін дамытуға арналған заттық-манипуляциялық әрекеттер;
- ойын-сауық, музыкалық ойындар (педагог-психолог, тәрбиешілердің көмегімен);
- аналарды балалардың еркін іс-әрекетін басқаруға үйрету;
- ата-аналарға жеке кеңес беру (тәрбиеші, педагог-психолог, логопед).

Ерекше білім беруді қажет ететін ерте жастағы баланың одан әрі табысты әлеуметтік бейімделуі және дұрыс қарым-қатынасы үшін әкесі баланың өміріне қатысуы, оның эмоционалды қол жетімділігіне және еркін тәуелсіздікке қол жеткізуге ықпал етеді. Бірақ осы кезеңде баланы көп жағдайда бір ана тәрбиелейтін іске асыру мәселесі ғана бар. Дегенмен әкенің бала тәрбиесіне белсенді қатысуы – дамуға қолайлы жағдай туғызады. Балаға ер адамның ықпалының жоқтығы ананы жанқиярлық сезімімен байланыстыратын отбасыларда баланың ерік-жігерінің үнемі басылуы неврозды қоздырады. Ерекше білім беруді қажет ететін ерте жастағы баланың әлеуметтік-коммуникативтік дағдыларын қалыптастырудың маңызды кезеңі оның инклюзивті топтардағы мектепке дейінгі мекемеге қабылдануы болып табылады.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаға оның даму ерекшеліктерін ескеретін тәрбие мен оқытудың арнайы әдістері, тәсілдері мен құралдары қажет. Тәрбие осы баланың дамуының барлық ерекшеліктерін ескере отырып, педагог пен баланың, топтағы балалардың ынтымақтастық процесінде өте жеке жүзеге асырылады. Тәрбие түзету жұмыстарымен тығыз байланысты, баланың өміріндегі барлық элементтерде күні бойы ояту кезеңінде болады. Ол дәстүрлі тәрбиелік жұмысты ғана емес, сонымен қатар түзету және педагогикалық жұмысты да қамтиды. Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеуде ең тиімдісі бұл – ойын, көрнекі және практикалық оқыту әдістері [3].

Эксперименттік топқа бастауыш мектеп жасындағы балалар кірді. Тәжірибелік жұмыс үшін салыстырмалы топ таңдалды, оның құрамына 15 адамнан бірінші сыныптың балалары кірді, эксперименттік топ балаларының арасында әр түрлі ерекше білімді қажет ететін 5 бала болды. Топқа қатысты құпиялылық принципі сақталды: балалардың барлық аты-жөні шифрланды, зерттеу нәтижелері жеке өтініші бойынша ата-аналарға хабарланды. Анықтау экспериментінің мақсаты: кіші мектеп жасындағы ерекше білім беруді қажет ететін балалардың сыныптастарымен қарым-қатынасының даму деңгейін анықтау. Анықтау эксперименті кезеңінде келесі әдістер қолданылды: ұжымдық бейнелеу әрекетін ұйымдастыру кезінде бақылау, проблемалық жағдаяттар әдісі және жұптық ойын әдісі, социометрия. Келесі қадамдар анықталды:

Бірінші кезең – ұжымдық бейнелеу әрекетін ұйымдастыру кезінде бақылау

Мақсаты: мектеп жасындағы балалардың ұжымдық бейнелеу әрекетін ұйымдастыру процесінде қарым-қатынасын зерттеу. Қажетті материалдар: А4 парақтары, бояулар, қылқаламдар, су құйылған банкалар. Зерттеу барысы: көру әрекетті жағдайында эксперименттік топтағы балалардың қарым-қатынасын бақылауды ұйымдастырдық. «Күз түстері» тақырыбында бейнелеу әрекеті бойынша сабақ өткізілді, оның барысында кіші сынып оқушылары ұжымдық композицияны орындады. Жалпы композиция барысында кіші бастауыш мектеп жасындағы оқушылар композицияны құрайтын объектілерді, түс схемасын және басқа параметрлермен келістіру керек болды. Ұжымдық көрнекі іс-әрекет процесі бақыланды, оның барысында біз келесі көрсеткіштерге назар аудардық:

- бастамашылық – баланың құрдастарының назарын өзіне аударуға, бірлескен іс-әрекетке, өзіне және оның іс-әрекетіне деген көзқарасын білдіруге, қуаныш пен қайғы-қасіретті бөлісуге деген ұмтылысын көрсетеді;

- құрдастарының әсеріне сезімталдық баланың өз әрекеттерін қабылдауға және ұсыныстарға жауап беруге деген ынтасы мен дайындығын көрсетеді.

- басым эмоционалды фон – баланың құрдастарымен қарым-қатынасының эмоционалды түсінде көрінеді: оң, бейтарап-іскерлік және теріс.

Бақылау нәтижелерін бағалау балдық жүйе бойынша жүргізілді, балдық бағалау параметрлері 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1. Бейнелеу қызметі процесінде бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынасының дамуын бағалау критерийлері (О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова)

Параметрлерді бағалау критерийлері	Балдың қарқындылығы
Бастамашылық	0
- бала ешқандай белсенділік танытпайды;	
- жалғыз ойнайды немесе басқалардың соңынан ереді;	
- әлсіз, бала сирек белсенділік танытады және басқа балалардың соңынан еруді жөн көреді;	1
- орташа, бала жиі бастамашылық етеді, бірақ тұрақты емес;	
- жоғары, бала өз іс-әрекетіне басқа балаларды белсенді түрде тартады және өзара әрекеттесу үшін әртүрлі нұсқаларды ұсынады;	
- құрдастарының әсерлеріне сезімталдық;	0
- бала құрдастарының ұсыныстарына мүлдем жауап бермейді;	
- әлсіз, бала сирек жағдайда ғана құрбыларының бастамасына әрекет етеді, жеке әрекеттерді ұнатады;	2
- орташа, бала құрбыларының ұсыныстарына үнемі жауап бере бермейді;	3
- басым эмоционалды фон теріс;	
- жоғары, бала құрбыларының бастамасына қуана жауап береді, олардың идеялары мен әрекеттерін белсенді түрде қабылдайды;	
- басым эмоционалды фон теріс.	0

Осы кесте арқылы балалардың мінез-құлқын тіркеу баланың құрдастарымен қарым-қатынасының сипатын дәлірек анықтауға мүмкіндік берді. Сонымен, бастаманың болмауы немесе әлсіз көрінуі (0 – 1 ұпай) құрдастарымен қарым-қатынас жасау қажеттілігінің жоқтығын немесе оларға көзқарас таба алмауын көрсетуі мүмкін. Бастаманың орташа және жоғары деңгейі (2 – 3 ұпай) қарым-қатынас қажеттілігінің жоғары және жеткілікті дамуын көрсетеді. Құрбысының ықпалына сезімталдықтың болмауы, «коммуникативтік керендік» түрі (0 – 1 ұпай) басқаны көру және есту қабілетінің жоқтығын көрсетеді, бұл тұлғааралық қарым-қатынастың дамуына айтарлықтай кедергі болып табылады.

Қарым-қатынастың маңызды сапалық сипаттамасы – басым эмоционалды фон. Егер жағымсыз фон басым болса (бала үнемі тітіркендіреді, айғайлайды, тіпті төбелеседі), бала ерекше назар аударуды талап етеді. Егер оң фон басым болса немесе құрдастарына қатысты оң және теріс эмоциялар теңдестірілген болса, онда бұл құрдасына қатысты қалыпты эмоционалды көңіл-күйді көрсетеді. Диагностикалық нәтижелерге сүйене отырып, коммуникацияны қалыптастырудың келесі деңгейлері анықталды: 0 – 2 ұпай – төмен; 3 – 5 ұпай – орташа; 6 – 8 ұпай – жоғары.

Сонымен зерттеу нәтижелері 2 баланың (Х-1, У-2) ерекше білім беруді қажет ететін бастауыш мектеп жасындағы балалар арасында қарым-қатынастың даму деңгейі төмен екенін көрсетті. Неғұрлым егжей-тегжейлі талдау көрсеткендей, «бастамашылық» параметрі бойынша Х-1 – сурет салуда өте сирек белсенді болды және басқа балаларға еруді жөн көрді. Ал У-2 – ешқандай белсенділік танытпады. «Сезімталдық» параметрі бойынша Х-1 – сирек жағдайларда құрдастарының бастамасына жауап берді. Жеке әрекетті артық көрді, У-2 – құрдастарының ұсыныстарына жауап бермеді. «Эмоционалды фон» параметрі бойынша Х-1 – теріс, У-2 – бейтарап іскерлік. Ерекше білім беруді қажет ететін кіші мектеп жасындағы оқушылар қарым-қатынас дамуының орташа деңгейін

көрсетті. Оқушылар белсенді болды, бірақ табанды емес, құрбыларының ұсыныстарына үнемі жауап бере бермейді, эмоционалдық фон оң немесе бейтарап іскерлік болды.

Салыстырмалы топтың кіші мектеп оқушыларының көпшілігі коммуникацияның дамуының жоғары деңгейін көрсетті, бейнелеу әрекетін жоспарлау және жүзеге асыру кезінде балалардың көпшілігі жоғары инициатива көрсетті, бұл басқа балалардың өздері орындайтын әрекеттерге белсенді қатысуынан көрінді. Балалардың өзара әрекеттесуі үшін әртүрлі нұсқаларды ұсынған болатын. Құрбыларының ықпалына деген сезімталдықта айтарлықтай жоғары болды, яғни мектеп жасындағы оқушылар өз құрбыларының бастамасына жауап берді, олардың идеялары мен әрекеттерін белсенді түрде қабылдады. Балалардың көпшілігінде бейнелеу әрекетін орындау кезінде эмоционалдық фон оң болды. Бақылау нәтижелері бойынша келесі нәтижелер алынды.

Кесте 2. Бақылау нәтижелері бойынша коммуникацияның қалыптасу деңгейі (%)

Деңгей	ЕБҚБ	Нормативтік дамуы бар балалар
Жоғары	0	70
Орташа	60	30
Төмен	40	0

Кесте бойынша ұпайлар жинақталып, салыстырмалы кесте құрастырылды (сурет 1).

Сурет 1. Эксперименттік және салыстырмалы топтағы балалардағы бақылау нәтижелері бойынша қарым-қатынастың даму деңгейі

Нәтижелер бақылау деректері бойынша нормативтік дамуы бар балалар мен ерекше білім беруді қажет ететін балалар қарым-қатынас дамуының әртүрлі деңгейінде екенін көрсетеді. Ерекше білім беруді қажет ететін кіші мектеп жасындағы оқушылары бірнеше қақтығыстарға тап болды, мұндай жағдайларды шешу ауызша және вербалды емес агрессияның көрінісіне дейін азайды. Топтағы қарым-қатынастың даму деңгейі төмен эксперименттік топтың оқушылары – аутсайдерлердің позициясын алады, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынасқа қызығушылық танытпайды, өз ойларын білдірудің карабайыр формаларын қолданады (мысалы ономатопея). Ерекше білім беруді қажет ететін және нормативті дамуы бар кейбір кіші жастағы балалардың қарым-қатынас дамуының орташа деңгейі бар. Бақылау нәтижелеріне сүйене отырып, қарым-қатынастың кейбір аспектілеріне назар аударуды қажет ететінін анықтауға болады: балалар әрқашан бір-біріне дұрыс сөйлей бермейді (мысалы, олар «әй» тіркесін жиі пайдаланады) олар бірденені сұрағанда жиі дөрекілік танытады. Қарым-қатынас дамуының жоғары деңгейінде нормативтік дамуы бар кіші мектеп оқушылары жалпы көріністің фонында ерекшеленеді: коммуникативті

Қарым-қатынасты дамытудың жоғары деңгейіндегі нормативті дамуы бар оқушылар ересектер сияқты ерекшеленеді, олар: парасатты, байланыста сыпайы және дөрекілік танытпайды, сирек қақтығыстарға түседі, бірақ бұл жағдай орын алса оны нәтижелі шешуге тырысады. Бұл балалар топтағы көшбасшылық позицияны алады, басқа балалар үшін әрқашан қызығушылықты таныттырады [4].

2 кезең – проблемалық жағдайларды пайдалану (авторлар О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова).

Мақсаты: проблемалық жағдайларды құру процесінде бастауыш мектеп жасындағы балалардың қарым-қатынасын зерттеу. Материалдар: альбом, түрлі-түсті қарындаштар. Зерттеу барысы: «Суретші» диагностикалық ойыны түрінде жүргізіледі.

Ойынға екі бала мен ересек адам қатысады. Сурет салуды бастамас бұрын, ересек адам балаларға альбом мен түрлі-түсті қарындаштарды қарап, не салуға болатынын айтуды ұсынады. Ойын ережелеріне сәйкес балалардың бірі суретші болуы керек (яғни белсенді әрекеттерді орындауы керек), ал екіншісі – бақылаушы (суретшінің іс-әрекетін пассивті бақылаушы). Оқушылар өз бетінше шешім қабылдау ұсынылады: кім бірінші сурет салады және сәйкесінше суретші рөлін атқарады, ал кім бақылаушы болады – сурет салу барысын қадағалайды. Әрине, балалардың көпшілігі алдымен суретші болғысы. Егер балалар өз бетінше таңдау жасай алмаса, ересек адам оларға жеребені пайдалануды ұсынады: мысалы өшіргіш қай жолда жасырылғанын болжаңыз. Болжаушыны суретші тағайындайды және өз дизайнымен сурет салады, ал басқа баланы контроллер тағайындайды, ол салуды бақылайды және ересек адаммен оның әрекеттерін бағалайды. Сурет салу барысында ересек адам суретші баланы 2-3 рет жігерлендіреді немесе айыптайды. Мысалы «өте

жақсы, керемет үй салынды және де сіз керемет сурет салады екенсіз» немесе «сізде бір түрлі салынған үй бар, өмірде ондай нәрсе жоқ».

Барлық проблемалық жағдайларда бастауыш сынып оқушыларының мінез-құлқының келесі көрсеткіштері байқалды, олар тиісті шкала бойынша бағаланды:

1. Баланың құрдасының іс-әрекетіне эмоционалды түрде тартылу дәрежесі. Құрбысына деген қызығушылық, оның істеп жатқан ісіне сезімталдықтың жоғарылауы және де оған ішкі қатысуды көрсетуі мүмкін. Қарама-қайшылық пен енжарлық, керісінше құрдасының бала үшін одан бөлінген сыртқы болмыс екенін көрсетеді.

2. Құрдастарының іс-әрекеттеріне қатысу сипаты. Құрдасының іс-әрекетіне эмоционалды қатысудың бояуы: оң (мақұлдау және қолдау), теріс (мысқылдау, қорлау) немесе демонстративті (өзімен салыстыру).

3. Баланың басқаның сәттілігі мен сәтсіздігіне эмоционалды реакциясынан, құрдасының іс-әрекетін үлкендердің жазалауы мен мақтауынан айқын көрінетін құрбысына эмпатияның сипаты мен дәрежесі.

4. Баланың «басқаның пайдасына» немесе «өз пайдасына» әрекет ету таңдаған жағдайда, әлеуметтік мінез-құлықтың сипаты мен дәрежесінің көрінуі. Егер бала альтруистік әрекетті оңай, әрине, еш ойланбастан жасаса, мұндай әрекеттер қарым-қатынастың ішкі жеке қабатын көрсетежі деп айтуға болады. Тербелістер, кідірістер, уақытты кешіктіру моральдық өзін-өзі мәжбүрлеуді және альтруистік әрекеттердің басқа себептерге бағынуын көрсетуі мүмкін.

Педагог баланың бақылаушы мінез-құлқын бақылайды және оның әрекетін төменде келтірілген критерийлер бойынша бағалайды (3-кесте).

Кесте 3. Проблемалық жағдайлар әдістемесін бағалау критерийлері

Көрсеткіш	Критерийлер	Ұпаймен бағалау
Баланың құрдас-тарының әрекет-теріне эмоционалды қатысу дәрежесі	- құрдасының іс-әрекетіне қызығушылықтың толық болмауы (назар аудармайды, өз ісімен айналысады)	0
	- құрдастарына үстемдік, қызығушылықпен қарау;	1
	- құрдасының әрекетін мерзімді түрде мұқият бақылау, құрдасының әрекетіне жеке сұрақтар немесе түсініктемелер беру;	2
	- құрдасының іс-әрекетін мұқият бақылап және белсенді араласу;	3
Құрдастарының іс-әрекетіне қатысу сипаты	- бағалау жоқ;	0
	- теріс бағалар;	1
	- өзін-өзі демонстрациялық бағалау, өзі туралы айтады;	2
	- оң бағалар (мақұлдайды, кеңес береді, көмектеседі)	3
Құрдасымен эмпатияның сипаты мен ауырлығы	- немқұрайлы – құрдастарына және оның әрекеттеріне қатысты жалпы немқұрайлы позицияны көрсетеді;	0
	- адекватты емес реакция – ересек адамды айыптауды 2сөзсіз қолдау және оны көтермелеуге жауап ретінде наразылық білдіру.	1
	- ішінара адекватты реакция – ересек адамың оң және теріс бағаларымен келісу. Шамасы, бұл реакция нұсқасы баланың ересек адамға және оның беделіне деген көзқарасын және іс-әрекетінің нәтижесін объективті бағалау әрекетін көрсетеді;	2
	- адекватты реакция – оң бағаны қуанышпен қабылдау және теріс бағамен келіспеу. Бұл жерде бала өз құрдасын әділетсіз сыннан қорғауға және оның қадір-қасиетін көрсетуге тырысады. Бұл жауап эмпатияны және басқаның жетістігіне қуана білу қабілетін көрсетеді.	3
Сипаты мен дәрежесі	- бас тарту, бала көмек көрсетуге әрекет жасамайды	
	- балалар қулықсыз, құрдастарының сұранысымен (қысымымен) көмекке баратын жағдайларда байқалады.	1

	- прагматикалық көмек – бала құрдастарына жеке пайда болған жағдайда ғана көмектеседі.	2
	- шартсыз көмек – ешқандай талаптар мен шарттарды қамтымайды. Кейбір жағдайларда бұл құрдастарының өтініші бойынша, ал кейбіреулерінде баланың өз бастамасы бойынша болады. Мұнда бала серіктес ретінде әрекет етеді.	3

Экспериментатор ұпайлардың жалпы санын санау арқылы барлық тапсырмалардың орындалуына баға береді: 0-4 ұпай – төмен деңгей; 5-8 ұпай – орташа деңгей; 9-12 ұпай – жоғары деңгей.

Ерекше білім беруді қажет ететін кіші мектеп оқушыларының қарым-қатынасын диагностикалау және проблемалық жағдаяттар әдісі бойынша нормативті дамыту келесі нәтижелерді көрсетті.

Бұл диагностика барысында ерекше білім беруді қажет ететін кіші мектеп жасындағы балаларда қарым-қатынас дамуының төмен деңгейі байқалды. Х-1, У-2 құрдастарының әрекетіне мүлдем қызығушылық танытпады, басқа балаларға назар аудармады. Басқа 3 оқушы достарына қызығушылықпен қарады. Мектеп оқушылары өз құрбыларының әрекетіне қызығушылық танытпады, сонымен қатар олар әдістемеге екінші қатысушының жұмысын бағаламады немесе теріс баға берді, тек 1 ғана оқушы өзінің досын өзімен салыстыруға тырысты. Эксперименттік топтағы балалардың көпшілігі өзара бағалауға немқұрайлылық танытып, қиындықтар туындаған жағдайда көмек көрсетпеді. Нормативтік дамуы бар бастауыш сынып оқушыларының көпшілігі құрдастарының суретін мұқият бақылап, белсенді түрде араласты, көбінесе басқа субъектінің іс-әрекетіне оң баға берді. Диагностика нәтижелері бойынша келесі нәтижелер алынды.

Кесте 4. Эксперименттік жұмыстың белгіленген кезеңінде проблемалық жағдайлар әдісімен диагностиканың көмегімен анықталған бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынасының даму деңгейі (%)

Деңгей	Ерекше білім беруді қажет ететін балалар	Нормативтік дамуы бар балалар
Жоғары	0	80
Орташа	0	20
Төмен	100	0

Кестеге сәйкес нәтижелер пайыздарға айналдырылды.

Салыстырмалы-эксперименттік топ балаларындағы проблемалық жағдаяттар әдісі бойынша диагностика нәтижелері бойынша қарым-қатынастың даму деңгейі. Сонымен бұл нәтижелер эксперименталды топтың іріктелмесінің бір бөлігінде (ерекше білім беруді қажет ететін балалар) қарым-қатынас дамуының төмен деңгейі, нормативтік дамуы бар балалар, сондай-ақ бақылаулар бойынша, көпшілігі коммуникация дамуының жоғары деңгейін көрсетті.

3 кезең – диалогтік қарым-қатынасты зерттеу (авторы А. Г. Арушанова 2001).

Мақсаты: бастауыш мектеп жасындағы балалардың диалогтік қарым-қатынасының даму деңгейін зерттеу. Зерттеу барысы: бірінші сынып оқушыларына жұпқа бөліну ұсынылды. Біз балаларға арқа жинауды ұсындық және олардың бірлесіп жұмыс істеуі үшін жағдай жасадық. Балаларға «Лего» бөлшектері берілді [5]. Әдістеменің нәтижелерін бағалау параметрлері:

1. Мазмұны – ересек адамға, құрдастарына бағдарлау;
2. Диалогтық қатынастар – мәлімдемелердің бастамашылығы, жауап позициясының белсенділігі;
3. Қарым-қатынас құралдары – бірлік, екі серіктестің өзара байланысты екі мәлімдемесі, екі серіктестің үш немесе одан да көп өзара байланысты мәлімдемелері;
4. Сөйлеудің коммуникативті – семантикалық түрі – сұрақ, түсініктеме, талқылау, ынталандыру және т.б. ;
5. Қарым-қатынас тәсілі - пайымдау және т.б.

Жоғарыда көрсетілген параметрлерді бағалауға сүйене отырып, А.Г. Арушанова диалогтық қарым-қатынасты дамытудың келесі деңгейлерін анықтайды:

Жоғары – бала құрбысының басшылығына ие болады, оған белсенді түрде жүгінеді, оның мәлімдемелеріне сөзбен және әрекетпен жауап береді. Қарым-қатынас достық, үндеу және өзара байланысты мәлімдемелермен, сұрақтармен (жігерлендіретін және түзететін), дәлелді мәлімдемелермен ашылады.

Орташа – бала өзінің құрбысына назар аударады, сонымен қатар оған жүгінеді, мәлімдемелерге жауап береді, көбінесе практикалық әрекетпен болады. Өзінің және құрбысының әрекеттеріне түсініктеме бере алады.

Төмен – бала құрбысына назар аудармай, тапсырманы шешуге тырысады. Ешкімге жүгінбестен үнсіз әрекет етеді немесе өз әрекеттеріне түсініктеме береді. Ол құрбысының мәлімдемелеріне назар аудармайды.

Диагностика нәтижелері балалар тапсырмаларды орындау барысында бланкке енгізілді. Бланк диалогтық қарым-қатынастың даму деңгейі көрсеткіштерінің өлшемдерін көрсетеді. Диагностикуаны жүргізу кезінде, егер диалог барысында көрсетілген критерийлер көрсетілсе, бланкіде қажетті бағанға белгі қойылды.

Кесте 5. Жұптық ойын әдісімен диалогтық қарым-қатынастың даму деңгейі көрсеткіштерінің критерийлері

Көрсеткіш	Критерийлар
Досына (серіктестігіне) бағдарлау	Конфликтке түседі
	Практикалық әрекетпен ғана жауап береді
	Назар аударады
	Досының мәлімдемесіне сөзбен немесе әрекетпен жауап береді
	Досына белсенді түрде жүгінеді
Қарым-қатынас сипаты	Досына агрессивті мінез-құлық көрсетеді
	Досының әрекеттеріне жауап бермейді
	Мәлімдемелер досына арналған
	Диалогты сақтауға тырысады
	Досымен қарым-қатынаста адал
Диалог құрылымы	Диалогты қолдамайды
	Досымен ақпаратты қабылдайды (соңына дейін тыңдайды, мәлімдемені қабылдайды)
	Ақпаратты жібереді және жауап күтеді
	Байланыс орнатудың бастамашысы
Бірлестік мәлімдемелерінің (айтылым) болуы	Сұрақтар, теріс сипаттағы мотивтер
	Ақпараттық хабарламалар (баяндау)
	Түрткі болу (өтініш, ұсыныс, бұйрық және т.б.)
	Досына қойылған сұрақтар
Диалогты эмоционалды бояу	Бала – интонациялық-экспериссивті құралдарды қолданады
	Бала өз сөздерін мимикалық көріністермен сүйемелдейді
	Бала өз сөздерін қимылмен сүйемелдейді

Жұптық ойын әдісі бойынша диагностика нәтижелері келесіні көрсетті (6 кесте).

Кесте 6. Жұптық ойын әдісі бойынша диагностика нәтижелері

Деңгей	Ерекше білім беруді қажет ететін балалар	Нормативтік дамуы бар балалар
Жоғары	0	70
Орташа	20	30
Төмен	80	0

Түсінікті болу үшін кестеде келтірілген нәтижелер пайызға айналдырылды.

3 жұптық ойын әдісімен диалогтық қарым-қатынасты дамыту диагностикасының нәтижелері

Осы диагностикуаның нәтижелері бойынша диалогтық қарым-қатынастың даму деңгейі төмен балалар құрдастарына агрессия көрсетті немесе олармен байланыстан бас тартты, сондықтан экспериментатор балалардың іс-әрекетіне араласуға мәжбүр болды. Мұндай балаларға келісу қиын болды. Диалогтық қарым-қатынастың дамуының орташа деңгейі берілген балалар ішінара достарына бағдарланған, барлық балалар өз сөз тіркестерін мимикалық көріністермен сүйемелдеген жоқ, сындарлы диалогты сирек байқауға болады, сонымен қатар диалог құрылымымен қиындықтар

туындады. Ерекше білім беруді қажет ететін бастауыш сынып оқушыларының көпшілігі диалогтық қарым-қатынастың даму деңгейінің төмендігін көрсетті, біз балалардың сөйлеу дамуындағы бұзылулармен байланыстырдық.

Қорытынды

Инклюзивті білім беру – ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қалыпты балалармен бірлесіп оқыту мен тәрбиелеуді көздейді. Мұндай білім тек бірлескен оқу сабақтарын ұйымдастыруды ғана емес, сонымен бірге бірлескен бос уақытты, қосымша білім берудің әртүрлі түрлерін қамтиды.

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың қарым-қатынасының даму ерекшеліктерін және нормативті дамуын анықтау мақсатында диагностикалық зерттеу жүргіздік. Әдістер кешенін қолдану ерекше білім беруді қажет ететін мектеп жасындағы балалар арасындағы қарым-қатынастың даму деңгейін және нормативті дамуын анықтауға, сондай-ақ ерекше білім беруді қажет ететін балаларға тән бірқатар қиындықтарды анықтауға мүмкіндік берді. Диагностика барысында біз бастауыш мектеп жасындағы ерекше білім беруді қажет ететін балалардың көпшілігінде әңгімелесушімен диалог құра алмау, сөйлеуде этикеттің қарапайым нормаларын қолданбау, сөйлеу тіліндегі қарым-қатынасты дамытудың төмен деңгейін байқадық. Әңгімелесушінің көзқарасын қабылдай алмау немесе бірлескен іс-әрекетке қатысты өз ұстанымын түсіндіре алмау және тағы басқа сипатта көрініс тапты. Біз инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балалардың бейнелеу әрекетінде қарым-қатынасын дамыту бойынша әдістемелік ұсыныстарды ұсындық. Жұмыстың негізі – балалардың бейнелеу әрекетін ұйымдастырудың әртүрлі формаларын қолдану арқылы кіші мектеп оқушыларының ұжымдық шығармашылық әрекетін ұйымдастыру, инклюзивтік жағдайда бастауыш мектеп жасындағы балалардың қарым-қатынасын дамытуға бағытталған балалармен жұмыс істеудің маңызды әдісі.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства. – М., 2008.
2. Айбазова М. Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детских домов / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринцев. - (Педагогика) // Вестник Университета Российской Академии Образования. - 2011. - №1. - С. 144-148.
3. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. Л.: Наука, 1983. – С. 234-245.
4. Артюшенко М. М. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н. П. Артюшенко. - (Наука - практике)// Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. - 2011. - №1. - С. 57-76.
5. Битов А. Л. «Особый ребенок исследования и опыт помощи» проблемы интеграции и социализации, - М.: Правда, 2000, С. 254

УДК 376.33

МРНТИ 14.29.29

Ж.И.Сардарова¹, К.Р.Аширова²

¹ научный руководитель, д.п.н., ассоц.профессор, sardar.zh@mail.ru

²КазНПУ имени Абая, магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика: инклюзивное образование, Kamilashirova@yandex.kz Казахстан, г. Алматы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДОМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье освещаются теоретические основы формирования устной речи у слабослышащих дошкольников, которые включают изучение природы языка и его роли в развитии человека, особенностей развития речи у детей с нарушениями слуха и нормально слышащих детей, учет этих особенностей при обучении дошкольников с нарушением слуха. Авторы раскрывают условия,

направления и этапы работы по формированию устной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста. Также описывается использование цифровых технологий в работе по формированию устной речи у слабослышащих дошкольников. Цифровые технологии могут быть использованы логопедами на каждом этапе работы со слабослышащими дошкольниками, применяемыми при коррекции и развитии устной речи и ее компонентов, письма и психических процессов.

Ключевые слова: цифровые технологии, слабослышащие, дети дошкольного возраста, формирование устной речи, нарушение слуха

Ж.И.Сардарова¹, К.Р.Аширова²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., қауымдас.профессор, sardar.zh@mail.ru

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты Kamilashirova@yandex.kz
Қазақстан, Алматы қаласы

ЛОГОПЕДТІҢ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА АУЫЗША СӨЙЛЕУДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮШІН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУЫ

Аннотация

Мақалада нашар еститін мектеп жасына дейінгі балаларда ауызша сөйлеуді қалыптастырудың теориялық негіздері ашылады, олар тілдің табиғатын және оның адам дамуындағы рөлін, есту қабілеті нашар балаларда және қалыпты еститін балаларда сөйлеудің даму ерекшеліктерін, есту қабілеті нашар мектеп жасына дейінгі балаларды оқытуда осы ерекшеліктерді ескеруді қамтиды. Авторлар жасына дейінгі нашар еститін балаларда ауызша сөйлеуді қалыптастыру бойынша жұмыстың шарттары, бағыттары мен кезеңдерін сипаттаған. Сонымен қатар мақалада есту қабілеті нашар мектеп жасына дейінгі балаларда ауызша сөйлеуді қалыптастыру жұмысында цифрлық технологияларды қолдану тұжырымдалған. Сандық технологияларды логопедтер ауызша сөйлеу мен оның компоненттерін, жазуы мен психикалық процестерін түзету мен дамытуда қолданылатын нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс жасаудың әр кезеңінде қолдана алады.

Түйінді сөздер: цифрлық технологиялар, нашар еститіндер, мектеп жасына дейінгі балалар, ауызша сөйлеуді қалыптастыру, есту қабілетінің бұзылуы

Zh.I.Sardarova¹, Ashirova K.R.²

¹ d.p.n., associate professor, sardar.zh@mail.ru

²Abai KazNPU, 1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy: inclusive education, Kamilashirova@yandex.kz, Kazakhstan, Almaty

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES BY A SPEECH THERAPIST FOR THE FORMATION OF ORAL SPEECH IN HEARING-IMPAIRED PRESCHOOLERS

Abstract

The article highlights the theoretical foundations of the formation of oral speech in hearing-impaired preschoolers, which include the study of the nature of language and its role in human development, the features of speech development in children with hearing impairments and normally hearing children, taking into account these features when teaching preschoolers with hearing impairment. The authors reveal the conditions, directions and stages of work on the formation of oral speech in hearing-impaired preschool children. It also describes the use of digital technologies in the work on the formation of oral speech in hearing-impaired preschoolers. Digital technologies can be used by speech therapists at every stage of work with hearing-impaired preschoolers, used in the correction and development of oral speech and its components, writing and mental processes.

Keywords: digital technologies, hearing impaired, preschool children, oral speech formation, hearing impairment

В современном обществе человека окружает огромное количество цифровой информации. В данное время каждый ребенок окружен цифровыми устройствами, включая телевизоры, компьютеры,

планшеты и смартфоны. Неудивительно, что многие родители активно используют различные устройства в обучении или досуге своих детей (в том числе мультфильмы, позволяющие им пользоваться интернетом). Иногда ребенок еще не полностью умеет говорить, но уже активно самостоятельно пользуется мобильным устройством, включает телевизор, микроволновую печь и т.д. Мозг ребенка приспосабливается к восприятию визуальной информации, в то время как развитие речи подавляется, поскольку речевое общение с родителями ребенка и их ближайшим окружением сокращается. Потенциальные коммуниканты активно используют цифровые устройства и реже общаются друг с другом.

Развитие технологий и активное использование различных информационных устройств делают необходимым использование информационных технологий для целенаправленного обучения детей, в том числе лиц с нарушениями слуха. Информационно-компьютерные технологии активно используются педагогом-логопедом в работе по формированию устной речи и ее компонентов у дошкольников с нарушениями слуха. Использование компьютерных средств и программ, презентаций и видеоматериалов позволяет нам мотивировать дошкольников на уроке, поддерживать их интерес, обеспечивать визуализацию представленного материала, его многократное и разнообразное изложение, что в конечном итоге обеспечивает приобретение и закрепление сформированных навыков устной речи, развитие восприятия, внимания, памяти, и размышления. Надо отметить, что использование компьютерных технологий дает возможность сделать учебный материал доступным, адаптировать его к структуре учащихся с нарушениями слуха и с учетом этапа коррекционно-развивающей работы, реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку, повысить эффективность проводимой работы.

Развитие устной речи у детей с нарушением слуха основано на использовании коммуникативно-деятельностной системы, которая направлена на формирование речи как средства общения. Заметный вклад в это направление внесли: С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Л. П. Новикова [2;3]. Теоретическая основа формирования устной речи слабослышащих дошкольников включает изучение: природы языка и его роли в когнитивном и социальном развитии человека; своеобразия речи и психического развития детей с нарушениями слуха; закономерности овладения устной речью дошкольников с нормоакузией и их учет при обучении детей с нарушениями слуха

В работах ведущих ученых: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии раскрыта психологическая концепция овладения языком ребенком, согласно которой овладение речевыми единицами осуществляется на практике и обусловлено потребностями общения [4]. Л.П. Носкова отмечает при развитии устной речи слабослышащих дошкольников стоит помнить о системной структуре языка и тесной связи его уровней, что отражается на их последовательном усвоении. В свою очередь, Т. В. Ахутина, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев рассматривает язык как деятельность, имеющую определенную структуру и выделенные уровни. И это важно для формирования различных видов речевой деятельности

По мнению Л. П. Носковой формирование устной речи слабослышащих дошкольников должно основываться на ряде принципов [3].:

1) генетический, предполагающий учет общих закономерностей речевого развития нормально слышащих детей на каждом возрастном этапе при определении содержания и условий, форм и методов обучения, требований к состоянию речи слабослышащих детей. В работе со слабослышащими детьми важно учитывать состояние предпосылок для овладения речью: сенсорное восприятие, внимание к говорящему, желание имитировать речь и действия, попытки артикулировать звуки и слова;

2) деятельностный принцип указывает на тесную связь между формированием речи и практической деятельностью, что является необходимым условием возникновения мотивов речевого общения и потребности в усвоении и применении слов. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, в которой ребенок взаимодействует с разнообразными игрушками, рассматривает, идентифицирует и сравнивает свойства предметов, их взаимосвязи. Это позволяет в полной мере усвоить необходимый речевой материал и использовать его в конкретных речевых ситуациях. Речевая деятельность слабослышащих детей реализуется в следующих видах: слухозрительное и слухоречевое восприятие, говорение, глобальное и аналитическое чтение, письмо и пальцевая орфография; структурно-семантический принцип указывает на то, что язык имеет

системную организацию, а его единицы расположены по уровням и связаны друг с другом посредством определенные отношения (синтагматические, парадигматические и иерархические). Это свойство необходимо учитывать для последовательного усвоения детьми этих уровней и взаимосвязей, что обеспечивается соответствующим подбором речевого материала (слов и высказываний) и созданием условий для их речевой практики.

Самое главное формирование устной речи слабослышащих дошкольников - это последовательный и многогранный процесс. Для того чтобы овладеть речью детей с потерей слуха, важно постоянно использовать ее в общении. Для этого необходимо внедрить слухоречевую среду в образовательной организации и семье. Ребенок с потерей слуха должен постоянно общаться, независимо от степени восприятия и выработки речи. Чтобы создать слухоречевую среду, необходимо сформировать следующие условия:

- мотивация устного общения с детьми в ходе практической деятельности;
- формирование потребности в устном общении у детей с нарушениями слуха;
- поощрение и поддержка слабослышащих детей в проявлении речевой активности;
- использование остаточного слуха детьми;
- наблюдение взрослых за речью детей с нарушениями слуха;
- выполнение общих требований к речи взрослого.

Речевое развитие слабослышащего ребенка пронизывает все сферы его жизни. В рутинных моментах и повседневных ситуациях, играх и прогулках ребенок общается со взрослыми и сверстниками. Формирование речи осуществляется в соответствии с этапами. В повседневной и игровой деятельности создаются условия для установления корреляции слов с объектами, обеспечивая при этом визуальную основу. Отмечаются свойства и функции объектов, а слова включаются в различные типы высказываний. Кроме того, дети изучают слова и выражения, связанные с темой игры, и лексическую тему урока [5]. Занятия носят комплексный характер, и работа направлена на формирование различных форм речи (устной, письменной), видов речевой деятельности (аудиовизуальное и слухоречевое восприятие устной речи, говорение, чтение, письмо), связной речи.

Как показывает, современная практика, в работе по формированию устной речи слабослышащих дошкольников часто используются различные методы: имитация речи учителя, дидактические игры, речевые упражнения с использованием цифровых и компьютерных технологий. Логопедические занятия включают в себя работу по развитию слухового восприятия, а также коррекцию и уточнение навыков произношения, аудиовизуального восприятия речи, развитие фонетико-фонематической, лексической и грамматической сторон, развитие связной речи, дыхания, просодических компонентов речемоторной сферы. Комплексная коррекция речевых и неречевых функций слабослышащих дошкольников способствует повышению четкости и разборчивости их речи, что позволяет использовать ее как полноценное средство общения.

Основной целью данной работы по развитию устной речи слабослышащих дошкольников является формирование речи как средства общения [6; 7; 8]. Для достижения этой цели необходимо, чтобы дети: накапливали словарный запас, изучали значение новых слов, понимали и использовали различные фразовые конструкции, овладевали различными формами речи и навыками связной речи. Формирование устной речи слабослышащих дошкольников осуществляется по следующим направлениям:

1. Развитие языковых способностей, которое состоит из готовности и умения воспринимать речь, подражать речи других людей, получать и применять новые слова и выражения в различных ситуациях общения. Это требует высокого качественного уровня развития зрительного, слухового, тактильного и вибрационного восприятия. На занятиях используется звукоусилительное оборудование, компьютерные программы (например, "Видимая речь"), проводится систематическая работа по развитию фонематических процессов и произношения с целью развития слухового и аудиовизуального восприятия речи, ее звуковой и ритмико-интонационной сторон. Развитие зрительного восприятия направлено на формирование внимания к лицу, мимике и пантомимике говорящего, соотнося их с содержанием речи.

В рамках этого направления проводится работа по формированию имитации предметных и речевых действий: артикуляции, произношения лепета и полных слов, отраженного и сопряженно-

отраженного говорения. Речевая активность детей постоянно стимулируется и поддерживается. На практике в процессе обучения детей дошкольного возраста логопеды используют различные изображения, схемы, пиктограммы, рисунки, фигурки, а также информационные технологии: презентации, программы, видео- и аудиоматериалы, анимацию.

2. Формирование различных форм речи. Важно отметить, что устная речь всегда выступает в качестве начальной и базовой на всех этапах обучения для слабослышащих детей, поскольку она используется как доминирующее средство общения и является основой для формирования других форм речи.

В возрасте 2-3 лет устная речь является основной и ведущей для детей с нарушениями слуха. Ребенок воспринимает слова и словосочетания на слух и визуально, самостоятельно воспроизводит слова приблизительно, в виде голосовых откликов, звукосочетаний и очертаний слова. Работа логопеда заключается в формировании первичных навыков произнесения, развитии слухового и аудиовизуального восприятия.

С 3-4 лет применяется глобальное восприятие слов, представленных в печатном виде на планшетах или на экране монитора, их соотнесение с предметами и явлениями окружающего мира. Письменная форма речи используется как вспомогательная и помогает точно записать сказанное и подготавливает к последующему анализу слова.

В 5-6 лет устная речь активно используется при восприятии и продуцировании речевого материала, письменная речь используется в качестве аналитического чтения и письма печатными буквами. Из-за трудностей слухового восприятия звучащего речевого потока параллельно используется письменная речь [5]. Это дополнение к разговорному языку для точного восприятия и воспроизведения устной речи. Письменная речь включает в себя формирование: глобального и аналитического чтения, самостоятельного письма печатными буквами. При работе со слабослышащими дошкольниками устная дактилическая форма речи не используется.

3. Развитие словарного запаса включает в себя работу по усвоению новых слов, прояснению их значений и их практическому применению в различных речевых ситуациях. Данная работа проводится в соответствии с образовательной программой в рамках различных лексических тем и включена в следующие виды речевой деятельности: говорение, аудиовизуальное восприятие, глобальное и аналитическое чтение, письмо. Изученные слова включаются в фразы, которые отличаются по структуре, в зависимости от возраста детей с нарушениями слуха и стадии обучения. Включение слов в различные контексты дает возможность расширить сферу употребления слова, прояснить его значение и отличить от других, позволяет детям на практике изучать все виды связей между словами.

4. Специальные языковые наблюдения, направленные на уточнение значений слов, обретение звуко-буквенной структуры слов, их грамматической формы в структуре предложений. Дошкольников учат слышать и определять звуковой состав слов, замечать грамматические формы слов и их сходство, употреблять их, уточнять значение родственных слов, слов, близких и противоположных по значению.

Указанные направления реализуются одновременно, речевой материал дифференцируется в соответствии с возрастом и этапом обучения слабослышащих детей дошкольного возраста.

Работая над формированием устной речи у слабослышащих детей дошкольного возраста, для повышения эффективности образовательного процесса используются различные информационные технологии и компьютерные программы. Надо учесть, что работа проводится поэтапно, с учетом возраста и уровня речевого развития. На каждом этапе логопед использует различные информационные технологии и компьютерные программы для повышения эффективности образовательного процесса.

Л. П. Носкова выделяет следующие общие этапы формирования устной речи у слабослышащих дошкольников:

Первый этап (от начала обучения до 4 лет) направлен на целостное восприятие речи слабослышащими дошкольниками, подкрепленное глобальным чтением. Основными видами речевой деятельности на данном этапе являются: аудирование, аудиовизуальное восприятие слов и фраз, глобальное прочтение представленного материала. При глобальном чтении внимание детей сосредоточено на целостном составе слов, их длине, а не на отдельных буквах и звуках, и их значение

проясняется. При самостоятельной речи логопед поощряет дошкольников к приблизительному, полному воспроизведению слов и фраз. Начинается обучение письму печатными буквами, что по сути является переписыванием. На этом этапе используются методы, основанные на подражании: дидактические игры, в ходе которых слабослышащие дошкольники спрягают или спрягаемо-отражают слова и словосочетания и учатся их различать.

Второй этап (от 4 до 6 лет) предполагает постепенный переход от целостного восприятия речевого материала к его анализу. Уделяется внимание отдельным звукам и буквам, уточняется звуковой состав слов, и в результате повышается качество произношения. Осуществлен переход от глобального чтения к аналитико-синтетическому чтению с использованием чтения по слогам и работы с разделенным алфавитом.

Третий этап (от 6 до 7 лет) направлен на глубокий анализ воспринимаемой и воспроизводимой речи. Работа проводится с целью исправления звукопроизношения, уточнения звуко-слоговой структуры, форм и значений слов при их восприятии и произнесении. Была проведена работа по формированию всех компонентов устной речи, навыков аналитического и осознанного чтения.

В работе со слабослышащими дошкольниками логопед активно использует различные компьютерные технологии и средства обучения для повышения эффективности образовательного процесса [1]. Они не являются доминирующими методами, а лишь дополнительными на определенном этапе урока. Работа по развитию устной речи слабослышащих дошкольников чрезвычайно важна, так как без тренировки слухового восприятия и при отсутствии работы над речью слуховые и речевые возможности ребенка снижаются до полной их утраты. Поэтому необходимо использовать технические средства для тренировки остаточного слуха и развития речевых навыков.

Информационные технологии позволяют специалисту варьировать громкость воспроизведения речевого материала, изменять частоту звуковых сигналов, что способствует повышению доступности обучения и усилению социализации слабослышащих дошкольников [9]. Также возможно одновременное представление визуального образа и звукового сопровождения изучаемого объекта или явления, дополненного текстовым комментарием. При изучении нового материала необходимо сформировать полноценное представление об изучаемом предмете, его характеристиках, свойствах (например, лексическая тема "Зимующие птицы"). Использование визуального материала не только в картинках, представляя макет, перья, но и при использовании презентации с изображениями различных видов птиц, видео-и аудиофайлов, которые изображают птиц в движении, их пение помогают этому процессу.

Использование компьютерных технологий помогает сравнивать разные предметы, находить сходства и различия, проводить аналогии. При работе над фразой и развитии связной речи диаграммы предложений и опорные изображения используются для составления и продуцирования речевого материала. С помощью визуальных объектов становится возможным обучать слабослышащих дошкольников алгоритму построения речевого высказывания, стимулировать их речевую активность с учетом состояния эмоционально-волевой сферы и интересов ребенка [10; 11].

Коррекция воспроизведения звука может сопровождаться представлением звуковых профилей, анимацией их правильной артикуляции, картинками для фиксации звука во всех положениях, речевым материалом для автоматизации и дифференциации звуков. Работа по развитию фонематического слуха и навыков звукового анализа может сопровождаться компьютерными программами. Ребенок соотносит услышанный звук с предметом, при этом можно изменять частоту и силу представленного звука, составлять схемы слов, соотносить звуки с буквами. Использование звукоусилительного оборудования для увеличения громкости произносимых звуков, слов, фраз логопедом дает возможность достичь необходимого уровня доступного ребенку объема восприятия материала. Логопед может воспользоваться программой "Видимая речь", которая предоставляет дополнительную информацию об основных акустических компонентах речи за счет их визуального представления. Этот ресурс может быть использован с детьми, начиная со старшего дошкольного возраста. Программа может активно использоваться при работе над ритмико-интонационной стороной речи, речевым дыханием, голосом, темпом, ритмичностью речи, словесным и логическим ударением, воспроизведением звука. Программа позволяет наглядно продемонстрировать основные характеристики воспринимаемого и воспроизводимого речевого материала, соответственно, помогает

уточнить их основные характеристики. Кроме того, программа поощряет ребенка приближать свою речевую продукцию к образцу, контролировать собственную речь.

В работе по формированию и коррекции письменной речи может быть использована программа "Море языкового искусства". В нем представлены задания разного уровня сложности в соответствии с различными учебными задачами: составление букв из элементов, копирование, вставка пропущенных букв, выбор правильной буквы в паронимах, написание букв, слов и предложений. В то же время программа поощряет работать над исправлением фонематических процессов, навыками звукового анализа, уточнять грамматическую форму слов, подбирать слова, а также работать над структурой предложений и текста.

Компьютерные технологии и программы могут быть использованы на разных этапах обучения: опросы, формирование навыков и автоматизация навыков. Некоторые программы самостоятельно подсчитывают количество правильно выполненных заданий, количество ошибок и их характер, выбирают уровень сложности и на этой основе формируют график достижений дошкольников. Это позволяет логопеду объективно оценить динамику коррекционной работы каждого ученика. Компьютерные технологии дают возможность создать электронную карточку для каждого ученика, отслеживать существующие трудности и подбирать соответствующие задания для их устранения.

Цифровые технологии способствуют реализации личностно-ориентированного подхода, который проявляется в варьировании объема предлагаемого материала, его многочисленных повторениях и разнообразии форм подачи. Использование компьютерных программ и презентаций может заинтересовать дошкольников, повысить качество их обучения и реализовать дифференцированный подход к детям с разным уровнем речевого развития. В процессе работы у детей повышается мотивация к изучению и использованию устной речи, а их внимание, работоспособность и продуктивность сохраняются на протяжении всего занятия.

На наш взгляд, главное преимущество - компьютерные ресурсы позволяют логопедам создавать собственный дидактический материал с учетом требований программы, уровня развития слухового восприятия и речи дошкольников, их индивидуальных особенностей и возможностей. В то же время объем дидактического материала и его сложность варьируются. Для развития зрительного восприятия и внимания можно создавать шумные образы, образы, которые абсурдны; память-задача "Что исчезло?", наглядно-действенное и вербально-логическое мышление (анalogии, исключения) и другие психические процессы.

Обобщая вышеизложенное можно констатировать следующие выводы:

- цифровые технологии открывают логопедам возможность подбирать и создавать необходимый материал на занятиях, воздействуя на все компоненты речи и другие психические процессы слабослышащих дошкольников, что повышает эффективность коррекционно-развивающей работы;

- результаты исследования показывают, что использование цифровых технологий значительно повышает интерес к занятиям, уровень когнитивных возможностей слабослышащих детей дошкольного возраста;

- внедрение инновационных методов объяснения и усвоения изучаемого материала в игровой форме повышает активное и непроизвольное внимание; повышает устойчивость выработанных навыков;

- представление материала в наглядной, разнообразной форме с использованием презентаций, видеофайлов, анимации позволяет представить предмет более точно и разнообразно. Яркое исполнение позволяет быстро закрепить необходимые знания в памяти дошкольника;

- использование компьютерных программ помогает логопеду систематизировать материал, проработать все компоненты речи слабослышащего дошкольника, дифференцировать задания по уровню сложности и варьировать их непосредственно на занятиях в зависимости от успешной или неуспешной успеваемости своих учеников.

- эффективное использование цифровых технологий позволяет логопеду структурировать речевой материал, создать необходимую наглядность урока, представить необходимый материал в наглядной форме и контролировать формирование необходимых навыков у слабослышащих дошкольников.

Список использованной литературы

- [1] Белова Н.Ю., Ермакова А. Г., Огородникова Е. А., Люблинская В. В., Пак С. П., Охарева Н.Г., Королева И. В. (2013), "Использование компьютерного тренажера "Учись слушать" для развития слухового восприятия детей с нарушениями слуха и речи в образовательных учреждениях" [Использование компьютерного тренажера «Учимся слушать» для развития слухоречевого восприятия детей с нарушениями слуха и речи в условиях образовательного учреждения], *Российская оториноларингология*, Выпуск 3, с. 15-23.
- [2] Боскис Р.М. (2004), *Глухие и слабослышащие дети* [Боскис Р. М. (2004), *Глухие и слабослышащие дети*], Советский спорт, Москва, 304 с.
- [3] Головчиц Л. А. (2001), *Дошкольное сурдопедагогическое образование: воспитание и тренировка детей дошкольного возраста с нарушениями слуха* [Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха], Москва, 304 с.
- [4] Выготский Л. С., *Основы дефектологии*, Санкт-Петербург, 2003, 656 с.
- [5] Назарова Л.П. (1981), *Методика слуховой работы в школе для слабослышащих* [Методика слуховой работы в школе слабослышащих], Просвещение, Москва, 120 с.
- [6] Рэй Ф. Ф. (1973), *Устная речь глухих*, Москва, 304 с.
- [7] Гирс А. (1984), "Овладение разговорным и жестовым английским языком глубоко глухими детьми", *Журнал расстройств речи и слуха*, Том 49, стр. 378-388.
- [8] Гирс А. (1988), "Овладение разговорным и жестовым английским языком детьми с нарушениями слуха у слабослышащих или слышащих родителей", *Журнал расстройств речи и слуха*, Том 53, стр. 136-143.
- [9] Крэнделл К. С. (2000), "Акустика класса для детей с нормальным слухом и с нарушениями слуха", *Language, speech and hearing services in schools*, Том 31, стр. 362-370.
- [10] Коновалова С. А., Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г., Уорд С.В., Валеева Е.М., Мокроусов С.И. (2018), "Применение технологий smart-education в учреждениях российской системы дополнительного образования детей", *Smart Education and eLearning*, стр. 204-213.

УДК 376.112.4

МРНТИ: 14.29.01

З.Н.Бекбаева¹, А.К.Капалова²

¹ғылыми жетекшісі, Педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы

²7M01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2-курс магистранты

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

94_akonti.kz@mail.ru

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕГІ ПЕДАГОГ-АССИСТЕНТ ҚЫЗМЕТІН ІСКЕ АСЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жалпы білім беретін мектептегі педагог-ассистент қызметі және ассистенттік қызметтің негізі ретінде даралау принципі мен педагогикалық сүйемелдеу процесін жүзеге асыруды зерттеу мәселелері көрсетілген. Бүгінгі білім беруді талдау білім беруді ізгілендіру идеяларына негізделуі тиіс педагогикалық қызмет ең үлкен сұранысқа айналатынын көрсетеді, яғни мұғалім оқушыларға көбірек көмектесуі керек. Мақалада педагог-ассистенттің қызметі және оларды жеке кәсіби маршрут құру кезінде психологиялық-педагогикалық қолдау аясында жүзеге асыру жолдары қарастырылады. Педагог-ассистенттің іс-әрекетіндегі міндеттердің сипаты аталып өтілген және сүйемелдеудің ерекшеліктері келтірілген; пәнаралық қызметті ұйымдастыру барысындағы басқа да қатысушылармен байланысы айқын көрсетілген.

Түйін сөздер: педагог-ассистент; инклюзивті білім беру; жалпы білім беретін мектеп; педагог-ассистенттің қызметі; педагог-ассистенттік сүйемелдеу; пәнаралық қызмет; педагог-ассистенттік қолдау; түзету.

З.Н.Бекбаева¹, А.К.Капалова²

¹научный руководитель, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

²магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Специальная педагогика

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-АССИСТЕНТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье отражены вопросы изучения принципа индивидуализации и реализации процесса педагогического сопровождения как основы деятельности педагога-ассистента и ассистентской деятельности в общеобразовательной школе. Анализ современного образования показывает, что наибольшим спросом становится педагогическая деятельность, которая должна основываться на идеях гуманизации образования, то есть учитель должен больше помогать ученикам. В статье рассматриваются деятельность педагога-ассистента и пути их реализации в рамках психолого-педагогического сопровождения при построении индивидуального профессионального маршрута. Изложен характер задач в деятельности педагога-ассистента и приведены особенности сопровождения; наглядно показана связь с другими участниками в процессе организации междисциплинарной деятельности.

Ключевые слова: педагог-ассистент; инклюзивное образование; общеобразовательная школа; деятельность педагога-ассистента; педагог-ассистентское сопровождение; междисциплинарная деятельность; педагог-ассистентская поддержка; коррекция.

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY OF A TEACHER-ASSISTANT IN A SECONDARY SCHOOL

Z.N.Bekbayeva¹, A.K.Kapalova²

¹scientific supervisor, candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer

²2nd year master's student in the specialty 7M01901 – special pedagogy

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Abstract

The article reflects the issues of studying the principle of individualization and implementation of the process of pedagogical support as the basis of the activity of a teacher-assistant and assistant activity in a secondary school. The analysis of modern education shows that the greatest demand is pedagogical activity, which should be based on the ideas of humanization of education, that is, the teacher should help students more. The article discusses the activities of a teacher-assistant and the ways of their implementation within the framework of psychological and pedagogical support in the construction of an individual professional route. The nature of the tasks in the activity of the teacher-assistant is outlined and the features of support are given; the connection with other participants in the process of organizing interdisciplinary activities is clearly shown.

Key words: teacher-assistant; inclusive education; general education school; teacher-assistant activities; teacher-assistant support; interdisciplinary activities; teacher-assistant support; correction.

Кіріспе. Инклюзивті практиканы іске асыру жағдайындағы педагог-ассистенттің педагогикалық қызметі білім беру үрдісі мен әлеуметтену үрдісінде ерекше білімді қажет ететін балалармен жеке жұмыс жасаудан тұрады; білім алушылардың әрі қарайғы кәсіби және қоғамдық өмірінде өзін-өзі анықтауға және өзін-өзі жүзеге асыруға, олардың шындыққа эмоционалды-құндылық қатынасын қалыптастыруға ықпал етеді.

Педагог-ассистент қазіргі таңда білім берудегі жаңа мамандық болып есептеледі. Қазіргі уақытта білім беру реформасы, мектеп практикасын нақты өмірге, қоғамда болып жатқан өзгерістерге жақындату туралы көп айтылады. Қазіргі әлем мектептен баланың сыртқы өзгерістерге тез жауап

бере алатын, тез бейімделетін оқытуды талап етеді. Педагог-ассистент оқушыға заманауи білім беру кеңістігін зерттеп тануға көмектеседі [1].

Қазіргі уақытта білім беру теориясы мен практикасында «педагог-ассистент» ұғымын және осы анықтамаларға сәйкес келетін білім беру жүйелерін анықтаудың бірнеше тәсілдері бар. Бұл жұмыста П.Г.Щедровицкий, Т.М.Ковалева, Н.В.Рыбалкина зерттеулері ең танымал болып келеді. М.П.Ковалеваның жетекшілігімен 2007 жылы құрылған ұйымның басшылығымен аймақаралық педагог-ассистенттік қауымдастық ассистенттікті институционалды жобалау, оны шетелдік деңгейге жеткізу үшін көп және жемісті жұмыс істейді.

Ассистент мұғалімнің тапсырмаларын орындай алады, мысалы, бақылаудың кейбір түрлерін жүзеге асырады, оқушыларға пәннің мазмұнын білуге көмектеседі. Бірақ оның басты функциясы әмбебап оқу іс-әрекеттерін қалыптастыру болып табылады, өйткені олар оқушыларға сапалы өзіндік жұмыс, жұптар мен топтардағы жемісті оқу ынтымақтастығы және білім берудің пәндік мазмұнын қалыптастыру үшін қажет. Әмбебап оқу іс-әрекеттерінің қалыптасу үрдісі мақсатты болуы үшін ассистентке мұғаліммен бірлесіп жасалған сабақтағы іс-шаралар жоспары қажет, онда белгілі бір оқушылардың нақты дағдыларын қалыптастыру және диагностикалау міндеттері жазылған [2].

Зерттеу әдістері мен материалдары. Педагог-ассистенттің педагогикалық қызметінің мақсаты – білім алушыны білім беру кеңістігінде дербес сүйемелдеу, ішкі әлеуетті ашу және қоршаған ортаға бейімделу үшін жағдайлар жасау.

Мұғалімнің басты міндеті – оқыту, психологтік – көмектесу, ал педагог-ассистент – білім беру қозғалысында сүйемелдеу, адамның ресурстарымен және өзіндік қозғалысымен жұмыс істеу, әлеуметтенуіне көмек көрсету [3].

Педагог-ассистенттің лауазымдық міндеттеріне келесі қызметтер кіреді:

- білім алушылардың танымдық қызығушылықтарын анықтау, қалыптастыру және дамыту бойынша жеке жұмыс процесін ұйымдастыру;

- оларды білім беру кеңістігінде, болашақ өмір алдындағы даярлық пен бейіндік оқытуда дербес сүйемелдеуді ұйымдастыру;

- білім алушылардың өзін-өзі тәрбиелеу үшін ақпарат іздеуін үйлестіру;

- олардың жеке басын қалыптастыру процесін сүйемелдейді (оларға жетістіктерді, сәтсіздіктерді түсінуге, оқу процесіне жеке тапсырысты тұжырымдауға, болашаққа мақсат қоюға көмектеседі). Білім алушымен бірлесіп қойылған мақсаттарды іске асыру үшін оның барлық түрдегі ресурстарын қолдайды және бағалайды;

- білім алушылардың және бейін алдындағы дайындық пен бейіндік оқыту бағыттарының өзара байланысын және танымдық қызығушылықтарын үйлестіреді: оқытылатын пәндік және бағдарлау курстарының, ақпараттық және консультациялық жұмыстардың, кәсіптік бағдарлау жүйесінің тізбесі мен әдістемесін айқындайды, осы қарым-қатынас үшін оңтайлы ұйымдастырушылық құрылымды таңдайды;

- білім алушыға білім беру стратегиясын саналы түрде таңдауда, өзін-өзі тәрбиелеу үрдісінің проблемалары мен қиындықтарын еңсеруде көмек көрсетеді;

- оқу үрдісін нақты дараландыруға жағдай жасайды (арнайы педагогпен бірлесіп жеке оқу жоспарларын жасау және жеке білім беру-кәсіби траекторияларды жоспарлау);

- мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына сәйкес келетін білім алушылардың дайындық деңгейін қамтамасыз етеді;

- білім алушымен бірлескен рефлексивті талдау жүргізеді, оның қызметі мен нәтижелерін талдауға, оның оқыту стратегиясын таңдауға, жеке оқу жоспарларын түзетуге бағытталған;

- жеке оқу жоспарын түзету үшін білім алушының мұғалімдермен және басқа да педагогикалық қызметкерлермен өзара іс-қимылын ұйымдастырады;

- оның шығармашылық әлеуетін қалыптастыруға және мүдделерді ескере отырып, жобалық және ғылыми-зерттеу қызметіне қатысуға жәрдемдеседі;

- ата-аналармен, оларды алмастыратын адамдармен білім алушылардың танымдық қызығушылықтарын, оның ішінде бастауыш және орта мектеп жасындағы танымдық қызығушылықтарын анықтау, қалыптастыру және дамыту, білім алушылардың жеке білім беру бағдарламасын жасау, түзету бойынша өзара іс-қимылды ұйымдастырады, олармен осы жоспарлардың іске асырылу барысы мен нәтижелерін талдайды және талқылайды;

- білім алушылардың өз білім алу жолын таңдауы үдерісінің динамикасына мониторингті жүзеге асырады;

- білім алушылармен бірлесіп сапалы іске асыру үшін электрондық нысандарды, интернет-технологияларды қоса алғанда, білім алушылармен қарым-қатынастың әртүрлі технологиялары мен тәсілдерін пайдалана отырып, білім алушыларға, ата-аналарға оқу қиындықтарын жою, жеке қажеттіліктерді түзету, қабілеттер мен мүмкіндіктерді дамыту және іске асыру мәселелері бойынша жеке және топтық консультациялар қызметін ұйымдастырады;

- даму перспективалары мен оның ауқымын кеңейту мүмкіндіктерін талдай отырып, білім алушының танымдық қызығушылығын қолдайды;

- танымдық қызығушылықты басқа қызығушылықтармен, оқу пәндерімен алмастырады. Бұл білім алушының шығармашылық әлеуеті мен танымдық белсенділігін барынша толық жүзеге асыруға ықпал етеді;

- педагогикалық, әдістемелік кеңестердің жұмысына, әдістемелік жұмыстың басқа түрлеріне, білім беру мекемесінің білім беру бағдарламасында ұйымдастырылған ата-аналар жиналыстарын, сауықтыру, тәрбие және басқа да іс-шараларды дайындауға және өткізуге, білім алушылардың ата-аналарына әдістемелік және консультациялық көмекті ұйымдастыруға және өткізуге қатысады. Білім алушылардың білім деңгейлеріне қол жеткізуін және расталуын қамтамасыз етеді және талдайды;

- компьютерлік технологияларды, оның ішінде мәтіндік редакторлар мен электрондық кестелерді пайдалана отырып, білім алушылардың өзін-өзі анықтауының табыстылығын, дағдыларды меңгеруін, шығармашылық қызмет тәжірибесін, білім алушылардың танымдық қызығушылығын дамытуды ескере отырып, жеке білім беру бағдарламасын құру мен іске асырудың тиімділігін бақылайды және бағалайды;

- білім беру үрдісі барысында білім алушылардың өмірі мен денсаулығын қорғауды қамтамасыз етеді. Еңбекті қорғау және өрт қауіпсіздігі ережелерін орындайды [4].

Педагог-ассистент қызметі бірнеше кезеңде ұйымдастырылады:

1. Диагностикалық-мотивациялық кезең. Педагог-ассистенттік сүйемелдеудің осы бастапқы кезеңінде оқушылардың өзара іс-қимылға енуіне, ынтымақтастықты жалғастыруға дайын болуына ықпал ететін «жағымды атмосфера» жағдайын, психологиялық жайлылықты құру ерекше маңызды.

Жалпы, осы кезеңдегі жұмыс, ең алдымен, білім алушылардың одан әрі білім беру қызметіне деген ынтасын дамытуға және ынталандыруға бағытталған.

2. Жобалау кезеңі. Бұл кезең - алдағы жұмысты жобалау, негізгі мазмұны алдағы жұмыс жоспарын, сүйемелдеудің жұмыс бағдарламасын құру болып табылады. Бұл кезеңде педагог-ассистент оқушылардың жеке нәтижелерін бағалау процедурасын жүргізу үшін материалдар әзірлейді. Сынып оқушыларының жеке жетістіктерінің көрсеткіштерімен жұмыс істейді.

Мұғаліммен және мамандармен бірлесіп аутизм спектрі бұзылған, зияты бұзылысы бар білім алушылар үшін арнайы жеке даму бағдарламасын әзірлейді.

3. Іске асыру кезеңі. Бұл кезеңде педагог-ассистент қолдау бағдарламасын жүзеге асырады. Оқушыларды барлық жағынан қолдап, ерекшеліктерін анықтауға, өзін дамытуға барынша үлес қосады.

4. Аналитикалық кезең. Сынып оқушыларының жеке қабілеттерін ескере отырып, оларды педагог-ассистенттік сүйемелдеу кезінде туындаған қиындықтарды талдап, шешу жолдарын анықтайды [5].

Педагог-ассистенттік сүйемелдеу – бұл оқушының білім беру мотивтері мен қызығушылықтарын анықтауға және дамытуға, жеке білім беру бағдарламасын құру үшін білім беру ресурстарын іздеуге, отбасының білім беру тапсырысымен жұмыс істеуге, оқушының оқу және білім беру рефлексиясын қалыптастыруға бағытталған білім беруді дараландыру бойынша педагогикалық қызмет [6].

Педагог-ассистент мамандар тобында жұмыс істейді (арнайы педагог, мұғалім-логопед, психолог және т.б.), жеке білім беру бағытын, бейімделген білім беру бағдарламасын әзірлеуге және іске асыруға, арнайы білім беру ортасын құруға, ата-аналармен ынтымақтастықты жүзеге асыруға қатысады. Қазіргі мектепте білім алушыларды сүйемелдеу ерекше білімді қажет ететін білім алушылардың қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін, мүдделері мен мәселелерін ескере отырып, білім беру бағдарламалары мен оқу жоспарларын бірлескен қызметке және түзетуге бағытталуы тиіс. Ол барлық қамқорлыққа алынғандарды қамту үшін өз міндеттерін дұрыс бөлуі керек. Оның басты

міндеті – оқуға және тәуелсіздікке деген ұмтылысты қолдау, сондай-ақ ұйымдастырушылық мәселелерді шешу [7].

Педагог-ассистент белгілі бір дәрежеде балаларды мектепте ертіп жүреді, оларды сабақта және үзілісте болатын нәрсеге бейімдейді. Оқушыларды мұғалімнің нұсқауларына жауап беруге үйретеді, сыныптастарымен қарым-қатынас орнатуға көмектеседі.

Мұғалімнің оқу іс-әрекетінен алаңдамай, педагог-ассистент оқушылармен түзету жұмыстарын құруға көмектеседі, осылайша олар сабаққа назарын аудара алады, мектепте қабылданған ережелерді сақтайды, сынып-сабақ жүйесінің негізгі принциптерін сақтайды, сабақ пен өзгерісті мақсаты бойынша ажыратады, қолын көтеріп жауап беру, мұғалімнің өтініші бойынша тақтаға шығу сияқты дағдыларды орындауына көмектеседі [8].

Педагог-ассистент мұғалімдермен, арнайы педагогпен, логопедпен, педагог-психологпен, әлеуметтік педагогпен, ата-аналармен бірге пәнаралық топта жұмыс істеуі керек. Көбінесе педагог-психологпен, әлеуметтік педагогпен, мұғалім-дефектологпен, мұғалім-логопедпен бірлесіп, қамқорлықтағы адамның білім беру қызметінде туындаған мәселелерді анықтауға көмектеседі және мәселелерді шешу бойынша мамандардың ұсыныстарын орындайды. Тәлімгердің ата-анасы – ересектер командасының қосымша ресурсы. Даму ерекшеліктері бар оқушының ата-анасы баласымен мектепте жұмыс жасауда белсенді көмекші бола алады. Ата-ана мен бала әңгімелесу үшін маңызды тақырыпқа ие – мектеп өмірі. Бұл тақырыпты талқылау оң болуы керек. Өйткені педагог-ассистент ата-анасымен тығыз байланыста [9].

Мұғалім мен тәрбиеші – рөлдерді ең тиімді түрде бөлетін бір команда. Дегенмен, даму ерекшеліктері бар оқушының санасында мұғалім көшбасшы болып қалуы керек. Педагог-ассистенттен оқу бағдарламасын даму ерекшеліктері бар оқушының мүмкіндіктеріне бейімдеуге көмек қажет болуы мүмкін. Бұл жағдайда ассистент мұғалімнің не айтқанын бақылайды және материалды оқушыға түсінікті көлемде және деңгейде ұсынады. Сонымен бірге бала сыныпта, мұғалімдерді де, оқушылардың жауаптарын да тыңдайды, бірақ ол қанша тапсырма берсе, сонша тапсырманы орындайды. Оқушының белсенділік процесі әрдайым педагог-ассистенттің бақылауында болады. Мысалы, педагог-ассистент оқушыға тақтадан қанша сөз жазу керектігін айта алады, бір тапсырмадан екіншісіне ауысқан кезде оны бағыттай алады, қай уақытта қолыңызды көтерген дұрыс және мұғалімнің қандай сұрағына жауап беретінін айта алады. Осылайша, педагог-ассистент өзінің оқушысының оқуын біртіндеп бақылауға алады [10].

Педагог-ассистент және оқушы	• оқушымен сенімді және эмоционалды бай қарым-қатынасты қалыптастырады, жұмыстың басында ол «жолсерік», қорғаушы, тілек білдіруші және сонымен бірге ұйымдастырушы және үйлестіруші күшке айналады; • баланың жағдайын бақылайды-эмоционалды (жанжалды жағдайларды шешуге көмектеседі, тыныштандырады, жігерлендіреді және т. б.) және физикалық (егер қамқоршыға демалу қажет болса – оны сыныптан ойын бөлмесіне апара алады; баланың аш болмауын қадағалайды, қажет болған жағдайда дәретханаға баруға көмектеседі); • оқушының жалпы қызметін үйлестіреді, оқу жүктемесін мөлшерлейді; • мектепке және үйге еріп барады.
Педагог-ассистент және сынып мұғалімі	мұғаліммен талқылайды: • жұмысының мақсаттары мен міндеттерін; • мүмкін қиындықтар (мұғалім мен оқушының келіссөздері кезінде сыртқы шу), сабақтан кету және қайту, баланың мінез-құлық көріністерінің ерекшеліктері; • үштікте өзара әрекеттесуді қалай тиімді құруға болады: бала- мұғалім- педагог-ассистент.
Педагог-ассистент және басқа балалар	• балалар ұжымында не болып жатқанын бақылайды-балалар не туралы айтады, не ойнайды; • балаларға сыныптасымен қалай қарым-қатынас жасау керектігін түсіндіреді; • егер әңгіме тақырыбы оқушының ерекшеліктеріне қатысты болса-сұрақтарға жауап береді.

Педагог-ассистент және ата-аналар	- оқушының ата-анасына күннің қалай өткенін, не істегенін, қандай қиындықтар болғанын айтады; - ата-аналардың сұрақтарына жауап береді.
Педагог-ассистент және басқа мамандар (логопед, әлеуметтік педагог, медицина қызметкерлері, психолог және т.б.)	- ассистентпен жұмысты оңтайландыру бойынша ұсыныстар енгізеді; - жеке бағдарламаларды жасауға көмектеседі; - сабақтарды өткізу кезінде көмек көрсетеді (педагог-ассистент үшін тапсырманы бейімдеу, оқушысына тапсырманы бағдарлауға көмектесу және т.б.) [11].

Кесте 1. Педагог-ассистенттің басқа мамандармен байланыс деңгейі

Қазіргі уақытта педагог-ассистенттік сүйемелдеу тәжірибесінде ассистент пен мұғалімнің өнімді өзара әрекеттесуінің үш түрлі моделінің тенденциясы байқалды.

Педагог-ассистент – арнайы педагог. Ерекше білімді қажет ететін баланың білім алу процесін сүйемелдейді. Мұндай жағдайларда оның алдында арнайы оқыту әдістерін қолданбай білім беру бағдарламасын игеруге мүмкіндік бермейтін дамуында ауытқулары бар оқушыны жеке оқытуды жүзеге асыру міндеті тұр. Бұл, ең алдымен, айқын сенсорлық бұзылыстары, сөйлеудің ауыр бұзылыстары, дамудың күрделі ақаулары бар балаларға қатысты. Педагог-ассистент баланы білім беру ұйымында дербес сүйемелдеуді ұйымдастырады, бұзушылық құрылымына сүйене отырып, психофизикалық мүмкіндіктерді, медициналық шектеулер мен қарсы көрсетілімдердің болуын; оқушының білім беру деңгейін және оның білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, оқушының жалпы және арнайы білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруда жеке тәсілді қамтамасыз ете отырып, қажетті нақты ақпараттық ортаны құрады [12].

Педагог-ассистент – мұғалімнің көмекшісі. Бұл жағдайда оқу жүктемесін мұғалім қалыптастырады, ал көмекшісі ұйымдастырушылық сәттерде оның көмекшісі ретінде әрекет етеді, барлық оқушылардан дәптерлер жинайды, мұғалімнің тапсырмасын орындау барысында сынып тәртібін сақтайды. Мұғалім осы уақытта мұғалімнің қамқорлығына назар аударады. Егер мұғалім даму ерекшеліктері бар оқушының оқу іс – әрекетінде ең жоғары көшбасшылық позицияны иеленуге ұмтылса, ал т педагог-ассистенттің арнайы білімі болмаса (дефектология, арнайы немесе клиникалық психология және т.б.), онда мұндай жұпта ең оңтайлы нәрсе-даму ерекшеліктері бар баланы оқытуға қатысты идеяларын жүзеге асыруда мұғалім үшін көмекші болу [13].

Педагог-ассистент – сыныптағы екінші мұғалім. Бұл тәсіл американдық мектептерде кең таралған. Баланы өз бетінше оқуға қабілетсіз деп тану оның құқықтарын бұзу болып саналатындығына байланысты, даму ерекшеліктері бар бала айналысатын сыныпта екі мұғалім жұмыс істейді, олар кезек – кезек барлық балаларға, бірақ даму ерекшеліктері бар балаға оқуға көмектеседі. Біздің елімізде осындай тәсілді қолданудың мысалы ретінде біз Алматы қаласындағы мектептердің бірінің тәжірибесін келтіре аламыз.

Сондай-ақ, педагог-ассистент мектепте оқитын баланың, оның ішінде ерекше білімді қажет ететін баланың құқықтарының сақталуын бақылауды жүзеге асыратын әлеуметтік педагог-білім беру ұйымының маманымен тығыз қарым-қатынас жасайды. Әлеуметтік педагог қызметінің маңызды саласы-ерекше білімді қажет ететін баланың ата-аналарына мектеп қауымдастығында, білім беру ұйымының микроәлеуметтік ортасында бейімделуге көмектесу [14].

Ерекше білімді қажет ететін оқушыларға педагог-ассистенттік қолдау көрсету үшін психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссиядан сүйемелдеу туралы сұраныс алған кезде педагог-ассистент олардың даму ерекшеліктерін білуі керек.

Командалық тәсіл, «инклюзивті команданың» барлық қатысушыларының, соның ішінде ата-аналардың ынтымақтастығы, сүйемелдеуді кәсібилендіру-осының бәрі, біздің елімізде инклюзивті білім беру тәжірибесін ілгерілету мен дамытудағы табыстың маңызды құрамдас бөлігі.

Инклюзивті білім беру мамандардың пәнаралық өзара іс-қимылын ұйымдастырусыз түбегейлі мүмкін емес болып шығады, бұл инклюзивті білім беру ортасын қалыптастырудың негізгі компоненті болып табылады. Мұндай командалық өзара іс-қимыл: ерекше білімді қажет ететін баланың денсаулығын дамытудың бірыңғай стратегиясын әзірлеуге және іске асыруға және оның отбасына

қолдау көрсетуді ұйымдастыруға бағытталған кәсіпаралық ынтымақтастық ретінде айқындалады [15].

Педагог-ассистенттің түзету және дамыту әсері әртүрлі практикалық, көрнекі және ауызша әдістерді қолдану негізінде жүзеге асырылады. Педагог-ассистенттік сүйемелдеуді ұйымдастырудың әдістері мен тәсілдері оқу материалын теориялық және практикалық игерудің үйлесімін қамтиды.

Зерттеу нәтижелері және талқылау. Зерттеу жұмысымыз Алматы қаласындағы «№116 жалпы білім беретін мектепте» жүргізілді. Мектепте 15 педагог-ассистент маман қызмет етеді. Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – жалпы білім беру мекемелеріндегі педагог-ассистент қызметін дұрыс ұйымдастыру және сүйемелдеу жұмыстарын жүргізу, пәнаралық қызметті табысты ұйымдастыру болып табылады.

Р/с	Педагог-ассистент қызметтері	Бағалау көрсеткіштері
1	Диагностикалық	- оқушылардың жеке ерекшеліктері, олардың қызығушылықтары, бейімділігі, мотивтері, күшті және әлсіз жақтары, психофизикалық және соматикалық жағдайы, әлеуметтік ортасы және т.б. туралы мәліметтер жинау.
2	Проективті	- білім алушыларда бар психологиялық-педагогикалық мәселелерді еңсеру үшін мүмкіндіктер мен ресурстарды анықтау, білім беру процесінде тьюторлық сүйемелдеу құралдары мен рәсімдерін әзірлеу, сүйемелдеудің жеке бағытын, жеке даму бағдарламаларын жасау, басқа да мамандармен пәнаралық қызметті ұйымдастыру.
3	Іске асыру	- туындаған қиындықтар мен мәселелерді шешу кезінде білім беру кеңістігіне бағдарлауға және енгізуге және қолдауға, көмек көрсету, тәрбиеленушіге және мектеп мамандарына қажетті барлық қызметтерді білім беру маршрутына енгізу.
4	Аналитикалық	- қызмет нәтижелерін бағалау, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың және мүгедек баланың қызметіндегі оң динамиканы қадағалау.

Кесте 2. Педагог-ассистенттердің қызметінің бағалау көрсеткіштері

Зерттеу жұмысымызды қорытындылай келе, жалпы білім беретін мектептегі педагог-ассистенттердің қызметін білуі, сүйемелдеу жұмыстарын жүргізу барысы, басқа мамандармен пәнаралық байланыс орнату деңгейін жоғарыдағы кестеге сәйкес зерттей отырып, педагог-ассистент мамандарының қызметін іске асыру деңгейі орташа екендігі анықталды. Нәтижесінде педагог-ассистент қызметін төмендегідей ұйымдастыру ұсынылды: Ұйымдастырушылық қызмет бойынша: диагностикалық қызметті ұйымдастыру (үйлестіру); жеке білім беру бағдарламасын құру үшін білім беру ресурстарын іздеу; мектеп оқушыларының жас ерекшеліктері мен психологиялық дамуын ескере отырып, олардың өсу процесі жүретін жағдайлар жасау. Оқыту және тәрбиелеу қызметтері бойынша: білім, білік және дағды алуға, білім беру бағдарламасын меңгеруге, игеруге көмек көрсету; оқу-тәрбие процесі барысында қалыптасқан құзыреттіліктер жиынтығына негізделген білім үшін оқушылардың жеке жауапкершілігін қалыптастыру; тәрбиеленушіні әлеуметтік ортаға қосу; оқушының таңдауы мен рефлексиясы үшін жауапкершілікті қалыптастыру.

Даму қызметі бойынша: оқушының білім беру мотивтері мен қызығушылықтарын анықтау және дамыту; зерттеу процесіне және оның әдістеріне, қызмет мазмұнына және т. б. белсенді қызығушылықты дамыту; оқушының білім беру мотивтері мен қызығушылықтарын анықтау және дамыту; зерттеу процесіне және оның әдістеріне, қызмет мазмұнына және т. б. белсенді қызығушылықты дамыту.

Қорытынды. Осылайша, педагог-ассистент қызметін ұйымдастыру баланың жетістіктерінің қызығушылықтары мен ұмтылыстарымен үнемі рефлексивті байланысына негізделген білім беру қозғалысын ұйымдастырудан тұрады. Педагог-ассистент немесе оқытудың алғашқы кезеңдерінде педагог-ассистенттік қызметті жүзеге асыратын кез-келген мұғалім баланың мектептің білім беру кеңістігіне нұсқаушысы ретінде әрекет етеді. Педагог-ассистенттің міндеті – баланың қызығушылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып, оны оқытуды ұйымдастыру. Педагог-ассистент білім алушыға жалпы білім беру бағдарламасы аясында өзін қызықтыратын нәрселермен айналысуға көмектеседі және ең маңыздысы әлеуметтенуіне өз үлесін қосады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ефремова, О. И. Тьюторское сопровождение учащихся, новая тенденция / О.И.Ефремова // *Воспитание школьников*, 2010. – №1 – С. 34–35.
2. Крылова Н. Б. Тьютор – новый тип педагога в условиях индивидуализации образования / Н. Б. Крылова // *Завуч*, – 2015. – № 5 – С. 10–16.
3. Кузьмина Е.В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. Методические рекомендации. – М.: МГППУ, 2012. – 57 с
4. Мухорина В. А. Образовательная программа «Тьюторы» / В. А. Мухорина // *Завуч*, – 2016. – № 2 – С.12–18.
5. Синюгина Т.Ю. О предоставлении услуг тьюторского сопровождения и (или) сопровождения ассистента/ Т.Ю.Синюгина//*Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, - 2019. - №3 – с.16-19.
6. Солодова Е. А., Ефимов П. П., Ефимова И. О. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения [Текст] // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.)*. — Краснодар: Новация, 2016. — С. 264-267.
7. Яковлева И.М., Браткова М.В., Караневская О.В., Шаргородская Л.В. Методические рекомендации к проведению тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья// *Коррекционная педагогика*, - 2019. - №3 (81). – с.5-14.
8. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. и др. Профессия «Тьютор». / Т. М. Ковалева // М. — Тверь: «СФК — офис». 2012. — 246 с.
9. Солодова, Е. А. Особенности тьюторского сопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения / Е. А. Солодова, П.П. Ефимов, И. О. Ефимова. — Текст: непосредственный // *Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г.Краснодар, февраль 2016 г.)*. — Краснодар: Новация, 2016. — С. 264-267. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9727/> (дата обращения: 07.02.2023).
10. Пикина А. Л., Золотарева А. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 4. С. 85–92.
11. Жижина И. В. Современные подходы к организации работы тьютора в системе дополнительного профессионального образования // *Концепт*. 2014. № 9. С. 106–110. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2014/14248.htm> (дата обращения: 07.01.2018).
12. Lee Y., Driscoll M. P., Nelson D. W. The Past, present, and future of research in distance education // *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*. 2006. № 2. P. 45–61.
13. Azevedo R., Cromley J. G. Does training on self-regulated learning facilitate students' learning hipermedia? // *Journal of Educational Psychology*. 2004. Vol. 96. № 3. P. 523–535.
14. Greenberg A. D. Mapping the latest research into video-based distance education. Expanded analysis navigating the sea of research. Policom, 2009.
15. Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю., Доссэ Т. Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы // *Ярославский педагогический вестник*. 2015. № 5. С. 100–103.

УДК : 376.37
МРНТИ: 14.35.01

А.Н.Аутаева ¹, А.С.Аман ²

¹ ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, akbota-n@mail.ru

² Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01902 – Арнайы педагогика:
Логопедия мамандығының 2 курс магистранты, arai.aman98@mail.ru

^{1, 2} Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы, Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ КӨРУ-МОТОРИКАЛЫҚ КООРДИНАЦИЯСЫН ДАМУЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың көру-моторикалық дамуының ерекшеліктері жайлы қарастырылады. Көру-моторикалық координация – бұл біруақыттағы көру және қозғалыс анализаторларының ортақ әрекетінің нәтижесінде болатын қозғалыстардың үйлесімі мен олардың элементтері болып табылады.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда көру-моторикалық координациясын дамыту өте маңызды, өйткені баланың бүкіл өмірі тек киіну үшін ғана емес, сонымен қатар сурет салу, жазу, сонымен қатар көптеген әртүрлі тұрмыстық және оқу әрекеттерін орындау үшін қажет қолдар мен саусақтардың дәл үйлестірілген қимылдарын қолдануды қажет етеді. Бала кейін мектепке барғанда жазуды үйренуі үшін ең алдымен көру-моторикалық координациясы жеткілікті деңгейде дамуы өте маңызды.

Тірек сөздер: сөйлеу тілінің дамымауы, көру-моторикалық координация, мектепке дейінгі балалар

А.Н.Аутаева ¹, А.С.Аман ²

¹ научный руководитель, к.психол.н., доцент, akbota-n@mail.ru

² КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Специальная педагогика:
Логопедия arai.aman98@mail.ru,

^{1, 2} КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности развития зрительно-моторной координации у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста. Зрительно-моторная координация – это согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов. Развитие навыков зрительно-моторной координации у детей старшего дошкольного возраста при системном недоразвитии речи важно потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы не только, чтобы одеваться, но и рисовать, писать, а также выполнять множество разнообразных как бытовых, так и учебных действий, впоследствии обучение письму в школе. А письмо – сложный координационный навык, требующий сформированной зрительно-моторной координации, правильной координации всего тела, слаженной работы мышц всей руки и работы мелких мышц кисти.

Ключевые слова: недоразвитием речи, зрительно-моторная координация, дети дошкольного возраста

A.N. Autaeva¹ A.S. Aman²

¹ Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education,
akbota-n@mail.ru

² Abai KazNPU, 2st-year master's student in the specialty 7M01902, Special pedagogy: Speech therapy
arai.aman98@mail.ru,

^{1,2} Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty city, Kazakhstan

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

This article discusses the features of the development of visual-motor coordination in children with general speech underdevelopment of preschool age. Hand-eye coordination is the consistency of movements and their elements as a result of joint and simultaneous activity of the visual and motor analyzers. The development of visual-motor coordination skills in older preschool children with systemic speech underdevelopment is important because the whole future life of the child will require the use of precise, coordinated movements of the hands and fingers, which are necessary not only to dress, but also to draw, write, and perform a variety of both household and educational activities, subsequently, learning to write at school. And writing is a complex coordination skill that requires formed visual-motor coordination, proper coordination of the whole body, coordinated work of the muscles of the whole arm and the work of the small muscles of the hand.

Keywords: speech underdevelopment, hand-eye coordination, preschool children

Кіріспе. Мектепке дейінгі жастағы баланың толыққанды дамуы көру-моторикалық координациясынсыз мүмкін емес, себебі заттық, ойын, өнімді, перцептивті әрекет пен мектепке дейінгі өз-өзіне қызмет көрсету дағдыларын меңгеруге, сондай-ақ мектепте нақты координацияланған қозғалыстарды орындауға қажетті графо-моторлық дағдыларды меңгеруі үшін қажет. Одан бөлек, баланың көрумоторлық координациясының дамуы баланың сөйлеу қабілетінің, ерікті зейіні, есте сақтау, ойлауының дамуымен тығыз байланысты.

Көру-моторлық координация оқу мен жазуды меңгеру үшін өте қажет, таным және бейнелеу дағдыларын дамыту процесіне сүйенетін маңызды функция болып табылады. Сондықтан бұл қабілеттердің қалыптасу дәрежесі баланың мектепке дайындығының маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Көру-моторлық координация - жазуды, математика, бейнелеу өнері, еңбекке баулу және т. б. сияқты пәндердің мазмұнын меңгеру үшін қажетті графикалық-моторлық және құрастыру дағдылардың құрамдас бөліктерінің бірі.

Зерттеу әдістемесі. Көру-моторлық координация жазуға дайындықты қалыптастыруда маңызды орын алады. А. Р. Лурия графикалық жазу дағдылары адамның оқу іс-әрекетімен байланысты және жазбаша сөйлеу процесіне қызмет етеді деген пікір білдірді [16, 30]. Көру арқылы бала қоршаған шындықты зерттейді, оның қозғалысын басқарады, соның арқасында олар жетілдірілген және дәл болады. Көз мектеп жасына дейінгі баланың визуалды анализаторының бақылауымен заттармен әрекет ету арқылы қолды "үйретеді". Көз көреді - қол бейнелейді - мұндай бірлік және екі органның тығыз өзара әрекеттесуі, қол мен көздің келісілген әрекеттері мектеп жасына дейінгі жаста олардың дәйекті және тең дамуы жағдайында қол жеткізіледі. Осылайша, көру-моторлық координация – бұл қол мен көздің үйлесімді әрекеті деп айтуға болады [1].

Қол мен көздің үйлестірілген жұмысы мидың сенсорлық және моторлық аймағы арқылы жүзеге асырылады. Сенсорлық жүйе (көру, есту, иіс сезу, жанасу) алынған ақпаратты нақты анықталған аймаққа бағыттайды. Мұндай аймақтар (қозғалтқыш аймақтары) бұлшықет талшықтарының моторикасына, жұмысына да жауап береді. Моториканы немесе сезім мүшелерін бақылау міндетін алмаған басқа бөлімдер ассоциативті деп аталады. Олардың жауапкершілік саласы - сөйлеу тілі болып табылады. Барлық аймақтардың өзара әрекеттесуінің арқасында қоршаған әлемді тануға, әртүрлі дағдыларды игеруге ықпал ететін көру-моторлық координация қалыптасады. Баланың желке аймақтары, көру аймақтары және ми қыртысының алдыңғы мотор бөліктері арасындағы байланыстарды қалыптастыру үшін кескіндерді жүйелі түрде мотор-графикалық түрде көшіру,

заттармен әрекеттерді орындау қажет, бұл қол-көзді үйлестіру дағдыларын игеруге ықпал етеді. Көрнекі үлгілер бойынша жұмыстарды сәтті орындау визуалды анализатордың қозғалыс реакцияларымен, жетекші қолдың саусақтарының моторикасымен үйлестірілуі болған жағдайда ғана мүмкін болатындығы аталады.

Бала мектепке барған кезде қалыптасуы керек дағдылардың бірі – нақты қимылдарды дамыту. Адамның психикалық дамуында көп нәрсе оның өз қолын қаншалықты басқаратындығымен анықталады, және бұл тәуелділік өте күрделі: орталық жүйке жүйесінің дамуы балаға көрген және естіген нәрсені өзі жүзеге асыратын қозғалыс бағыты мен траекториясымен байланыстыруға мүмкіндік береді, ал қол қимылдарын жетілдіру өз кезегінде мидың сөйлеу орталығының дамуын тездетеді, демек, сөйлеу қабілетіне ықпал етеді. Мидағы ең үлкен аймақтар қолдың, әсіресе ең үлкен саусақтың қозғалысына "қызмет етеді". Қозғалыстардың толыққанды дамуы - ақыл-ой әрекетінің қажетті кезеңі мен шарты болып табылады.

Көріп талдау мен қолдың қозғалысы арасындағы байланыс туылғаннан болмайды, олар тиісті қызмет түрлерінде біртіндеп қалыптасады және түзетіледі. Олар бала көріп жасалған жоспар бойынша және көру бақылауымен іс-әрекеттерді орындауға, визуалды түрде ұсынылған ақпаратты оның қозғалыстық-графикалық аналогына жедел аударуға мәжбүр болған кезде дами бастайды. Мұндай әрекет жүйелі болған кезде ғана көру-моторлық координация сапалы дамиды. Көру-моторлық координацияны қалыптасуы бірқатар кезеңдерден өтеді. Е. М. Мастюкова қолдың ұсақ моторикасы мен көру-моторлық координациясының дамуын жас кезеңдері бойынша сипаттады.

Туылғаннан бастап бір айға дейін баланың қозғалысы ретсіз, Робинзонның ұстау рефлексі дамиды, ал баланың саусақтары жұдырыққа қысылады. Екі айда бала қолына салынған затты бүкіл алақанымен 2-3 секунд ұстайды, саусақтардың ырғақты қимылдары байқалады – қысу және босату (көбінесе ему кезінде), демалу кезінде баланың саусақтары жұдырыққа қысылады. Екі айдың аяғында жандану кезінде қолдың лақтырылуы байқалады. Үш айға дейін қолдың қозғалысы сөзсіз рефлекторлық сипатта болады. Үш айдан бастап балалар қолына салынған затты 10 секундқа дейін ұстайды, оны аузына тартады, ему кезінде саусақтарымен өте жігерлі ырғақты қимылдар жасайды, қолдарымен визуалды бақылаусыз сермеп жүреді. Үш айдан кейін, әрине, рефлекторлық қозғалыстармен қатар, шартты рефлекторлар да пайда болады. Осылайша, төрт айда сөзсіз рефлекторлық сипаттағы қозғалыстар басым болады: балалардың алақандары жиі ашылады - балалар оларды біріктіреді, саусақтарын біріктіреді, қолына салынған затты 20 секундқа дейін ұстайды. Балалар қолдарын суға шапалақтайды, өздеріне қызығушылық танытады, қолдарын сезінеді, көзбен бақылап қолдарын қайта сермеуге тырысады. Шартты рефлекторлық сипаттағы қозғалыстар пайда болады: балалар қолын затқа созады, оған жабысады. Бұл жағдайда саусақтардың қимылдары сараланбайды. 5 айда бала сөзсіз рефлекторлық сипаттағы келесі қозғалыстарды орындайды: бас бармақты басқаларға қарсы қою, саусақтардың қатысуы басым болған кезде затты ұстап алу. Ұзақ уақыт бойы (бірнеше минут) балалар белгісіз дыбыстар шығара отырып, қолдарымен ырғақты соққыларын орындайды. Шартты рефлекторлық сипаттағы қозғалыстар: балалар қолдарын жақын затқа созады, бірақ алысқа жетпейді. Қолдарын анасына созады.

Алты-жеті айдан бастап балалар ойыншықты қолына салса, ырғақты түрде қолдарын сермеп, оны сермеп, көбінесе затты бір қолынан екінші қолына ауыстырады. Затты ұстаған кезде саусақтардың қозғалысы сараланған болады. Сондай-ақ, балалар ваннаны сумен көргенде қолдарын бұлғайды (олар оны шапалақтағандай), қолдар сабынмен жақындаған кезде қолдарын қорғай алады. Шамамен сегіз айдан бастап балалар таңдалған ойыншықты мықтап қысады, кішкентай заттарды екі саусағымен, ал үлкендерін алақанымен алады. Олар басқа адамның, қуыршақтың мұрнын, көзін және т.б. көрсетеді. Қоштасу кезінде қол бұлғайды, бір қолдың функциялары басым бола бастайды. 9 айдан кейін манипуляциялық әрекет қалыптаса бастайды.

Он-он бір айда балалар бір затты екіншісіне қолдана алады, екі затпен манипуляцияның пайда болуы тән: олар таяқшаны тесікке салып, қораптың қақпағын шешіп, киеді. Қайталанатын әрекеттер пайда бола бастайды-ойыншықты бесіктен (манежден) еденге лақтыру, бір затты екіншісіне төсеу. Ересек адамның заттық әрекеттеріне еліктеу пайда болады. Он екі айда балалар ішу кезінде шыныаяқты ұстап, заттармен ойнайды. Бұрын үйреген әрекеттерді жетілдіреді. Іс-әрекеттерді жалпылау және жаңа объектілерге көшіру байқалады.

1 жылы 1 ай – 1 жыл 3 айда бас бармақтың ұшы, содан кейін сұқ саусақ іске қосылады. Кейіннен барлық саусақтардың салыстырмалы түрде ұсақ қозғалыстарының қарқынды дамуы байқалады, ол ерте балалық шақта жалғасады. Бас бармақты басқаларға қарсы қою басталған кезең ерекше маңызға ие – осы уақыттан бастап саусақтардың қалған бөлігі еркін қозғалады.

1 жыл 3 айда балалар қасық пен шанышқыны қолданады, қарындашпен сурет салады (әдетте шеңберлер), қарындашпен тік және көлденең штрихтарға еліктей алады, бірнеше заттарды басқарады; әрекеттердің дұрыс реттілігі байқалады. Бала құмды шөмішпен алып, шелекке салады. Киіндіру кезінде олар киюге көмектеседі. Олар көзді, мұрынды және т.б. дұрыс көрсете бастайды. Кітаптың беттерін парақтайды, қағазды кәмпітке салып орайды.

Сонымен, онтогенездегі көру-моторлық координациясының дамуы келесідей жүзеге асырылатындығын атап өтуге болады: 1-2 жаста балалар бір қолында екі затты ұстайды; қарындашпен сурет салады, кітаптың беттерін аударады, бір-бірінің үстіне 2-ден 6-ға дейін текшелер қояды. 2-3 жасында олар қораптарды ашып, мазмұнын аударып тастайды, құм мен сазбен ойнайды, қақпақтарды ашады, қайшыны пайдаланады, саусақпен бояйды, моншақтарды байлайды, қарындашты саусақпен ұстайды, пішіндерді бірнеше жолмен көшіреді, 9 текшеден құрастырады және салады. 3-4 жасында балалар қарындаштармен немесе түрлі-түсті қарындаштармен сурет салады, 9 текшеден көп ғимараттар салады, қағазды бір реттен артық бүктейді. 4-5 жас аралығында балалар сөмкедегі заттарды жанасу арқылы анықтайды, пластилиннен мүсіндейді (2-ден 3 бөлікке дейін), етіктің бауын байлайды.

Көру - моторлық координациясының сәтті қалыптасуының шарттары құрастыру, сызу, салу, және т.б. Егер мектепке дейінгі жаста бала бұл әрекеттерді сирек орындауы керек болса, онда шүйдедегі көру аймақтары мен ми қыртысының алдыңғы қозғалтқыш бөліктері арасындағы байланыс қалыптаспайды. Тіпті көп сурет салатын, бірақ бір затқа қарап сурет салмайтын, үлгілерді көшірмейтін балаларда да көз бен қолдың қозғалысын үйлестіру өте әлсіз болуы мүмкін (сурет салу, бұл жағдайда негізінен қолмен жұмыс жасау дағдысы ретінде жүзеге асырылады) және бастауыш мектеп жасында көру-моторлық координациясының айтарлықтай дамымауы байқалуы мүмкін. Моториканың жеткіліксіздігі қол-көзді үйлестірудің белгілі бір деңгейін қажет ететін көптеген әрекеттерді орындау мүмкіндігіне теріс әсер етеді.

Қол қимылдарының дәлдігі мен саралануын үйлестіру, талдау және бақылау дағдылары қалыптасқан баланың мектеп жағдайында оқуға психологиялық дайындығы, еңбек тәртібіндегі моториканы саналы түрде игеру мүмкіндігі, жазу, графикалық құрылыс, сурет салу сияқты қозғалыс дағдыларының күрделі формалары және т.б. көрсетеді. Көру-моторлық координациясын жақсы дамыған бастауыш сынып оқушылары жазу дағдыларын игеруде, математикалық дағдыларды (сандарды жазу, сурет салу), бейнелеу және еңбек дағдыларын қалыптастыруда әлдеқайда аз қиындықтарға тап болады және мектепке оңай бейімделеді. Жоғарыда айтылғандардың барлығына байланысты көру-моторлық координациясын дамыту және түзету бойынша арнайы ұйымдастырылған сабақтарды өткізудің маңыздылығы туралы қорытынды жасауға болады.

Осылайша, көру-моторлық координациясы психиканың элементі болып табылады және мидың төбе-самай-шүйде бөліктерінің жұмысымен қамтамасыз етілетін көру және қозғалыс анализаторларының бірлескен және бір мезгілде жұмыс істеуі нәтижесінде қозғалыстар мен олардың элементтерін көру бақылауымен үйлестіру процесі ретінде анықталады. Көру және қозғалыс анализаторларының бірлескен және бір мезгілде жұмыс істеуі нәтижесінде қозғалыстар мен олардың элементтерінің көру бақылауымен үйлесімділігін қалыптастыру-қол-көзді үйлестіру баланың толыққанды дамуы үшін үлкен маңызға ие және өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын, мектепке дейінгі жаста қоршаған әлемді тану процесінде жүреді және ересек мектеп жасына дейінгі баланың оқуға дайындығын анықтайтын факторлардың бірі болып табылады.

Көру-моторлық координация оқу мен жазуды меңгеру үшін өте қажет танымдық және бейнелеу дағдыларын дамыту процесіне сүйенетін маңызды функция болып табылады. Сондықтан бұл қабілеттердің қалыптасу дәрежесі баланың мектепке дайындығының маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады. көру-моторлық координация - жазуды қалыптастыру үшін қажетті графикалық-моторлық дағдылардың құрамдас бөліктерінің бірі. Сонымен, А. Р. Лурия графикалық жазу дағдылары адамның оқу іс-әрекетімен байланысты және жазу процесіне қызмет етеді деген пікір айтты.

Көру-моторлық координация мектеп жасына дейінгі балалардың жазуға дайындығын қалыптастыруда маңызды орын алады. Көру арқылы бала қоршаған шындықты зерттейді, оның қозғалысын басқарады, соның арқасында олар жетілдірілген және дәл болады. Көз қолды "үйретеді", ал бала манипуляциялайтын заттардағы қолмен қозғалыстар арқылы көбірек жаңа ақпарат ашылады. Көз көреді – қол бейнелейді-мұндай бірлік және екі органның тығыз өзара әрекеттесуі мектеп жасына дейінгі жаста олардың дәйекті және тең дамуы жағдайында қол жеткізіледі. Осылайша, визуалды-моторлық үйлестіру – бұл қол мен көздің үйлесімді әрекеттері деп айтуға болады.

Балалардағы көріп қабылдаудың жетіспеушілігі сыртқы әлемнің көрнекі көрінісін тек бұзылуға әкелмейді, сонымен бірге Л.С. Выготский жазған көрнекі-бейнелі іс-әрекет негізінде құрылған барлық басқа психикалық процестердің қалыптасуының негізін бұзады. Бұл онтогенез процесінде, атап айтқанда, мектеп жасына дейінгі жаста көріп қабылдаудың тұтас процесін жүзеге асырудағы жас дамуының ерекшеліктері мен қиындықтарын бағалаудың маңыздылығы мен қажеттілігін көрсетеді.

Көріп қабылдау - бұл әртүрлі операцияларды қамтитын күрделі жүйелік процесс: объектіні тану, объектінің қасиеттерін талдау, оның маңыздылығын бағалау, мотивке және нақты когнитивті тапсырмаға сәйкес шешім қабылдау, бұл Т.Г. Бетелева, Д. А. Фарбердің еңбектерінде анықталған.

Өткен ғасырдың алпысыншы жылдары постнатальды онтогенездегі көріп қабылдаудың және оның қалыптасуының маңыздылығын зерттеушілер В. А. Ганзен, В. Д. Глезер, В.П. Зинченко, М. Фростиг зерттеген. Зерттеушілер көріп қабылдаудың қалыптасу дәрежесінің баланың когнитивті дамуына әсерін анықтады.

Поморский университетінде Л.В. Соколова алған мәліметтер көріп қабылдаудың даму деңгейінің балаларда оқу дағдысын қалыптастырудың сәттілігіне әсерін көрсетеді, өйткені оқу процесін толыққанды жүзеге асыру үшін әріптер мен сөздердің эталондарын көріп нақты жаңғыртуды, келіп түскен көрнекі ақпаратты сүзуді қамтамасыз ететін көріп қабылдаудың жеткілікті қалыптасқан механизмдері қажет. Сәйкестікті зерттеу барысында көріп қабылдаудың жас көрсеткіштеріне даму деңгейі жас көрсеткіштеріне сәйкес келетін көріп қабылдау деңгейі бар оқушылардың оқу дағдыларын дамыту көрсеткіштері жоғары екендігі анықталды. Көріп қабылдаудың жас көрсеткіштеріне сәйкестікті зерттеу барысында даму деңгейі жас көрсеткіштеріне сәйкес келетін көріп қабылдау деңгейі бар оқушылардың оқу дағдыларын даму көрсеткіштері жоғары екендігі анықталды. Осыған ұқсас мәліметтер бастауыш сынып оқушылары М.М. Безруких пен О. Ю Кресченконың бастауыш сынып оқушыларының қиындықтарының себептерін талдау кезінде алынды.

Демек, көріп қабылдауды қалыптастыру мектепке дейінгі білім берудің маңызды міндеттерінің бірі болып табылады, өйткені оның негізінде мектепте жазу мен оқудың негізгі дағдылары қалыптасады. Бұл процестердің тиімділігі көру-кеңістіктік, моторлық дағдылардың қалыптасуына, көзбен іздеуге тікелей байланысты, бұл балаларға графикалық формалар арасында қажетті нәрсені көзбен көру арқылы ажыратуға, мәтінді дәл көшіруге, кеңістіктік ұғымдармен жұмыс істей білуге мүмкіндік береді, бұл N. Sovik, Tseng M.H., K. P. Feder жұмыстарында сенімді түрде көрсетілген. Жалпы көріп қабылдаудың және оның жеке компоненттерінің қалыптаспауы J. Rosner, H. A. Solan, T.B. Ахутина анықтағандай, оқуда ерекше проблемалар туғызады.

Зерттеушілер жазу жылдамдығы көру-моторлық интеграциясының қалыптасу дәрежесіне, визуалды ақпаратты, соның ішінде жадты өңдеуге байланысты екенін анықтады. Өткен ғасырдың соңында Д.М. Feagans және О.К. Гриффин бірлескен авторлармен бірге көріп қабылдаудың жетіспеушілігі немесе жеткіліксіз даму деңгейі оқу қиындықтарының себебі болып табылатындығын анықтады. Зерттеушілер көру қабілетінің қалыптаспауы мен оқуды үйренудегі табыстылық арасындағы байланысты зерттеп, 6 және 7 жастағы көру қабілетінің қалыптасу деңгейі төмен балалардың оқуда нашар оқитынын, сондай-ақ бақылау тобындағы балалармен және оқуда қиындықтары бар, бірақ көру қабілетінің қалыптасу деңгейі қалыпты балалармен салыстырғанда бастауыш мектепте оқу үлгерімі төмен екенін анықтады. Көру - моторлық координациясы дағдысын қалыптастыру баланың координациялық қабілеттерінің қалыптасу деңгейінің жай-күйін қарастырудан бастаған жөн. М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина сияқты зерттеушілер өз зерттеулерінде балалардағы көру-моторлық координациясының қалыптасу қасиеттерін және оның қалыптасу деңгейін зерттеу әдістерін талдайды [2].

Зерттеу нәтижелері. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың көру-моторикалық координациясының ерекшеліктерін анықтау үшін анықтаушы эксперимент жүргіздік. Анықтаушы экспериментке сөйлеу қабілеті бұзылған 5-6 жастағы 51 бала қатысты.

Қатысушылардың көру-моторикалық координациясын даму деңгейін анықтау үшін М.М.Безруких пен Л.В.Морозованың «5-7,5 лет жастағы балалардың көріп қабылдау деңгейін анықтауға» арналған әдістеменің 9 тапсырмадан тұратын 1-субтесті таңдалды [3]. Зерттеу барысында балалар тобына бақылау жүргізілді, алынған мәліметтер жазылды. Бұл әдіс және белгілі бір тапсырмалар сериясы зерттеу міндеттеріне сәйкес өзгертілді. Диагностика кезеңі 2022 жылдың қазан айында жүргізілді.

Кесте – 1. Жүргізілген әдістемелерден алынған нәтижелер.

Қатысушылар саны	Әрбір тест бойынша алынған нәтиже								
	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5	Тест 6	Тест 7	Тест 8	Тест 9
51 (100%)	85%	80%	60%	100%	35%	40%	35%	25%	25%

Жүргізілген диагностикалық тапсырмаға сәйкес, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың нәтижелері әртүрлі болды. Ең оңай, қатысушылардың барлығы 4-тапсырманы өте жақсы орындап шықты (4-тапсырма: жоғарыдан төменге қарай түзу сызық сызу).

Талқылау. Алынған нәтижеге сәйкес, қатысушы балалар 2 топқа топтастырылды.

9 бала жақсы нәтиже көрсетті. Олар берілген нұсқаулықтарды түсініп, есте сақтап, дұрыс орындады. Әдістеменің 2-3 тапсырма және 5-9 тапсырмаларын орындау процесін талдау бұл балалардағы жіберген негізгі қиындықтар өздігінен сызылған сызықтардың берілген үлгіден шамалы айырмашылықтармен жасалғандығына, белгіленген сызықтардың шегінен шықпайтындығына, фигураны дөңгелектеу немесе сызу кезінде олар қарындашты қағаздан көтеріп, кішігірім қателіктермен жұмыс жасайтындығына байланысты деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

18 бала орташа нәтиже көрсетті. Олар берілген нұсқаулықтарды жартылай дұрыс орындады.

№2 және № 5 тапсырмаларды орындау процесін талдау брысында мектеп жасына дейінгі балалар сызықты айқын үзілістермен, өткір бұрыштармен немесе тармақтармен, сондай-ақ үлкен түзетулермен салғаны байқалды.

№3 және № 6 тапсырмаларды орындау кезінде бұл балалар қисық сызық сызды, бірақ белгіленген сызықтардың шегінен аспады.

Әдістеменің №7-9 тапсырмасын орындау кезінде осы топтағы балалар, өздігінен сызылған сызықтар, фигуралар берілген үлгіден аз айырмашылықтармен орындалды.

24 қатысушы берілген тапсырмаларды бұл топтағы қатысушылар 1-2 тапсырманы ғана орындай алды, олардың сызықтары біркелкі емес, тоқтап жасайды, ал өздігінен бейнеленген сызықтарды, фигураларды берілген үлгіден үлкен ауытқулармен орындайды.

Қорытынды. Алынған деректерді талдау көру-моторикалық үйлестіруге негізделген тапсырмаларды орындау кезінде сөйлеу тілі бұзылыстары бар 5-6 жастағы мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі қиындықтарын анықтауға мүмкіндік берді: балалардың тапсырмаға деген қызығушылықтары қысқа болады және тез шаршайды; берілген параметрлер бойынша және шектеулі жазықтықта сызықтар жүргізудегі қиындықтар байқалады.

Осылайша, зерттеу нәтижелері сөйлеу тілі бұзылыстары бар 5-6 жастағы мектеп жасына дейінгі балаларда көру-моторикалық координациясының даму деңгейі жеткіліксіз деңгейде (орташадан төмен және төмен) екенін көрсетті, бұл осы бағытта логопедиялық жұмысты ұйымдастыру барысында балалардың көру-моторикалық координациясын да дамыту бойынша түзете-дамыту жұмыстары жүргізілуі керектігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. А.Р. Лурия и современная нейropsychология /Под ред. Хомской Е.Д., Цветковой Л.С., Зейгарник Б.В. – М., 1982.

2. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.
3. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика комплексной диагностики зрительного восприятия у детей 5,0-7,0 лет. – Ульяновск, 1994. – 58с.
4. Төлебиева Г.Н. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеу пілінің дамуында фонематикалық түсінігінің рөлі.// «Білім беру жүйесіне мамандарды даярлаудың заманауи мәселелері» республикалық ғылыми-әдістемелік конференция материалдары. 1-бөлім (2010). – Қарағанды, 2010.
5. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Р. Е. Левина ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.
6. Развитие мышления у детей с нарушениями слуха: метод. пособие для секции дефектологии и первичных организаций Педагогического общества РСФСР в спецшколах для детей с нарушениями слуха. Центральный совет / под ред. Т. В. Розановой. М., 1993.
7. Neville H. Sensory Deprivation and Brain Plasticity // International Journal of Education and Research. 2013. Vol. 1. № 10. P. 24–32
8. Сеченов, И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению [Текст] / И.М. Сеченов. – М.: Гос.Полит.издат, 1997.
9. Бернштейн, Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Н.А. Бернштейн. – М.: 1966
10. Визель, Т.Е. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студ. вузов / Т.Е. Визель. – М.: АСТ, 2009. – 384 с
11. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М.Кольцова. – М., 1973

УДК : 376-056.26

МРНТИ: 14.29.00

А.К.Сатова¹, А.А.Төлеубаева²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының докторы, профессор

²7M01906-Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты,
aiytamanovna@mail.ru,

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы, Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЛОГОПЕД ПЕН МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ТОПТЫҚ ЖҰМЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада логопед пен педагог мамандарының командалық жұмыс жүргізудің теориялық және әдістемелік негіздері қарастырылды. Мақалада зерттеу жұмысында инклюзивті мектепте логопед маманы және сынып жетекшілері, әдіскерлер, пән мұғалімдері арасындағы сауалнамалар, диагностикалық тесттердің нәтижесі көрсетілген. Топтық (командалық) жұмысты түрін, сипатын, ерекшеліктерін анықтау мақсатында жүргізілген эксперименттің нәтижелері көрсетілген. Топтық жұмысқа қатысты әдістемелер негізі, инклюзивті білім берудегі негізгі міндеттер, ерекшеліктер негізінде сауалнама қорытындылары мен зерттеу нәтижелері талданды. Инклюзивті білім берудегі логопед пен басқа педагогтердің топтық жұмысын ұйымдастырдағы мақсаты мен міндеттері айқындала отырып, жұмыстың ғылыми және теориялық-әдіснамалық тұрғыдан ерекшеліктері толық ашылды.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, логопед, сынып жетекші, инклюзивті мектеп, топтық жұмыс

А.К.Сатова¹, А.А. Төлеубаева²

¹научный руководитель, доктор психологических наук, профессор

²7M01906– магистрант 2 курса специальности -Специальная педагогика: Инклюзивное образование, айматановна@mail.ru,

^{1,2}КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В предлагаемой статье рассмотрены теоретические и методические основы ведения командной работы логопедами и педагогическими специалистами. В статье отражены результаты анкетирования, диагностических тестов среди специалистов-логопедов и классных руководителей, методистов, учителей-предметников в инклюзивной школе. Показаны результаты эксперимента, проведенного с целью определения вида, характера, особенностей групповой (командной) работы. Проанализированы результаты опроса и результаты исследования на основе методологий, связанных с групповой работой, основных задач, особенностей инклюзивного образования. Детально раскрыты особенности работы с научной и теоретико-методологической точек зрения с определением целей и задач организации групповой работы логопеда и других педагогов в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, логопед, классный руководитель, инклюзивная школа, командная работа

A.K.Satova¹, A.A.Toleubaeva²

¹scientific director, Doctor of Psychological Sciences, Professor

²2nd course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education, aymananovna@mail.ru,

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty city, Kazakhstan

FEATURES OF GROUP WORK OF SPEECH THERAPIST AND TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The proposed article discusses the theoretical and methodological foundations of teamwork by speech therapists and pedagogical specialists. The article reflects the results of questionnaires, diagnostic tests among speech therapists and classroom teachers, methodologists, subject teachers in an inclusive school. The results of an experiment conducted to determine the type, nature, and features of group (team) work are shown. The results of the survey and the results of the study are analyzed on the basis of methodologies related to group work, the main tasks, and the features of inclusive education. The features of the work from the scientific and theoretical and methodological points of view with the definition of the goals and objectives of the organization of group work of a speech therapist and other teachers in inclusive education are disclosed in detail.

Keywords: inclusive education, speech therapist, homeroom teacher, inclusive school, teamwork

Кіріспе. «Инклюзивті білім беру» ұғымының мәніне көзқарас оқу-тәрбие процесін оңтайландыру теориясымен байланысты және икемді білім беру жүйесін құру болып табылады. (Д. Сандак және т. б.). Осылайша, инклюзивті білім беру процесінің бірінші ерекшелігі бір сыныпта қалыпты дамып келе жатқан балалар мен ерекше даму мүмкіндіктері бар балалар оқытылады. Инклюзивті білім беру балаларды оқыту мен тәрбиелеуде әр түрлі қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін неғұрлым икемді болатын оқыту мен оқытуға көзқарасты әзірлеуге тырысады, сондай-ақ инклюзивті білім беру оқушылардың қажеттілігінің әртүрлілігі қызмет көрсету континуумы, оның ішінде олар үшін неғұрлым қолайлы білім беру ортасы сәйкес болуы тиіс деп болжайды. Инклюзивті оқыту практикасының негізінде әрбір оқушының жеке басын қабылдау идеясы жатыр, демек, оқыту әрбір баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ұйымдастырылуы тиіс. Бұл инклюзивті білім беру үдерісінің екінші ерекшелігі [5].

Ю.В. Шумиловская (2011) болашақ мектеп мұғалімінің инклюзивті білім беру жағдайында оқушылармен жұмыс істеуге дайындығын ерекше білім беру қажеттілігі оқушылардың ерекшеліктері туралы білім мен ұсыныстардың жиынтығы, инклюзивті білім беру жағдайында осы оқушылармен жұмыс істеу тәсілдері мен әдістерін меңгеру, сондай - ақ белгілі бір жеке қасиеттердің қалыптасуы ретінде анықтайды, осы қызметке тұрақты мотивацияны қамтамасыз ету [7].

И.Н. Хафизуллина (2008) "инклюзивті құзыреттілік" ұғымын алғаш рет енгізген, бұл жалпы білім беретін мектептің болашақ мұғалімдерінің инклюзивті оқытуды жүзеге асыруға дайын екендігін көрсетеді.

Болашақ мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігі - бұл оқушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, инклюзивті оқыту процесінде кәсіби функцияларды жүзеге асыру қабілетін анықтайтын және ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы жалпы білім беру мекемесінің ортасына қосуды қамтамасыз ететін, оның дамуы мен өзін - өзі дамытуға жағдай жасайтын интегративті жеке білім беру [8].

Мовкебаева З.А. және Оралканова И.А. сынды қазақстандық авторлардың әділ жасаған ескертулері бойынша, мектепке дейінгі және мектептік оқыту тәжірибесіне белсенді түрде енгізіліп жатқан инклюзивті білім беру педагогикалық маршрутты ендіруде жаңа ережелерді талап етеді. Ол өз әрекетін тек дидактикалық тұрғыдан ғана емес, құндылықтық бағдарды өзгерту деңгейінде де қайта қарастыруды меңзейді. Инклюзивті білім берудің ең басты қағидасы даму мүмкіндігі шектеулі оқушылардың әр түрлі қажеттіліктеріне сай неғұрлым шектемейтін, көбірек ортаға қосатын білім беру орта жасалуы керек. Инклюзивті білім беруидеясын қолдап, оны жүзеге асыра отырып педагогтар инновациялық тәртіпте әрекет етеді. Авторлардың айтуынша, инклюзивті білім беру жағдайындағы жалпы білім беретін ұйымдарда педагог жұмысының басты міндеттерінің бірі даму мүмкіндігі шектеулі баланы және оның отбасын жалпы білім беру ортасына енгізуді реттейтін үдерісті сапалы түрде басқару болып табылады. Бұл бағыттағы алғашқы қадам білім беру үдерісінің барлық қатысушыларын, ең алдымен, өзін өзгерістегі әлеуметтік жағдайға дайындау болуы керек. Педагогтар тыңдауға үйреніп, дәйекті, шыдамды болып, әр баланың оқу мәнеріне сыйластықпен қарау керек.

Сонымен қатар, оларға қажет:

- балалар әр түрлі оқитынын, әр түрлі қарқынмен білім алатынын мойындау және осы ерекшеліктерді ескере отырып сабақты жоспарлау;

- әрекеттерді бекітілген оқу жоспарына емес, жағдайға байланысты жоспарлау; – барлық балалар мектепке келу үшін және оқу үдерісін тиімді ету үшін ата-аналармен өзара әрекеттесу;

- сыныптағы барлық балалардың және жеке әрқайсысының сұраныстарын икемділікпен, шығармашылықпен орындау;

- әр сыныпта оқушылардың белгілі бір бөлігінің оқуында қиындықтары болатындығын білу[10].

Ресейлік автор Панасенкова М.М. пікірінше, жақсы, түсінікті сөйлесу де оқыту мен білім беруде маңызды болып табылады. Оның ойынша, педагогтар:

- қарапайым, түсінікті тілде сөйлеп, материалды логикалық, дәйекті түрде түсіндіруге;

- вербалды емес тілдің тәсілдерін білу және дұрыс өңдеу, дене тілін түсіну, дауыстың ырғағын, бет әлпетінің өзгерісін айыруға, т.б.;

- көбіне сөйлесуде бақылайтын емес, қолдайтын және мадақтайтын тәсілдерді қолдануға;

- сөйлеу тілімен қолдана алмайтын, нашар еститін немесе ана тілі оқу тілінен басқа даму мүмкіндігі шектеулі балаларға көмектесу үшін сөйлесу әдістерін қолдануда иілгіштік танытуға;

- балалардың шаршауын алдын алу үшін үнемі үзілістер жасап отыруға;

- оқу материалының барынша аудиовизуалды қолжетімділігін қадағалауға тырысу керек [1].

Педагогтар мен мамандардың өзара әрекеттестігі - бұл баланың проблемаларын шешуде кешенді ыңғай жасауды қамтамасыз ететін, балалар мен жасөспірімдерді дамыту, оқыту, тәрбиелеу мен әлеуметтендіру міндеттерін шешуге бағытталған, білім беру үдерісінің субъектісін (бала, сынып, топ) қолдау бойынша педагогтар мен мамандардың біріккен әр түрлі әрекеті дегенді білдіреді [2].

Осылайша, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде жалпы білім беру үдерісінде даму мүмкіндігі шектеулі балаларды педагогикалық қолдауда мамандардың өзара әрекеттестігі, бұл пәнаралық ыңғай жасау үдерісінде психологиялық-педагогикалық қолдаудың стратегиясын, тактикасын, мазмұны мен динамикасын жасауға, даму мүмкіндігі шектеулі бала мен оның отбасының

проблемаларын нәтижелі және кешенді шешуге қабілетті әр түрлі саладағы мамандардың (педагогтар, дефектологтар, психологтар, логопедтер) біріккен күшімен жасалған жүйелі түрдегі ықпал ретінде қарастырылады. Бұндай өзара әрекеттестікке жатады: - бала проблемаларын анықтау және шешуде, әр түрлі саладағы мамандардан білікті көмек көрсетілуде кешенділік; - баланың тұлғалық және танымдық дамуын көпаспектілі талдау; - баланың оқу-танымдық, сөйлеу тілдік, эмоционалды-еріктік және тұлғалық салаларының жеке жақтарын түзету және жалпы дамытудың кешенді жеке бағдарламасын жасау [3]. Мұндай өзара әрекеттестік әр түрлі міндеттерді нәтижелі шешу және координациялауды анықтайды: - даму мүмкіндігі шектеулі балалардың психологиялық-медициналықпедагогикалық кеңестен өтуі және оларды білім беру үдерісіне қосудың, оның ішінде инклюзивті сыныптары үшін білім беру бағдарламалары мен оқуәдістемелік кешенді таңдау шарттарын анықтау; - оқушыларға арналған оқу құралдары мен дидактикалық материалдарды бейімдеу; - жалпы білім беретін ұйым мамандарының кәсіби құзыреттілігін арттырумен байланысты іс-шараларды жоспарлау және ұйымдастыру; - бірігіп өткізетін іс-шараларды жоспарлау және ұйымдастыру (пәнаралық консилиумдар, оқыту және тәжірибелік семинары, әдістемелік бірлестіктер және т.б.); - жалпы білім беретін ұйымдарда инклюзивті тәжірибесін мониторингілеу және бағалауды ұйымдастыру; - координацияланған шешімдерді қажет ететін басқа да сұрақтар бойынша. Жалпы білім беретін мектепте инклюзивті білім беруді нәтижелі жүзеге асыру үшін жұмысы мүмкіндігі шектеулі және басқа балаларға бағытталған педагогтар мен мамандардың міндеттерін бөлісуде белгілі бір теңгерім (баланс) сақтау қажет.

Логопед маманның жалпы функциясы айқын. Яғни, баланың тіл кемістіктерін жою, салдарын анықтау, нәтежиге жету. Басқа педагогтар деп отырғанымыз яғни, білім беру процесінде арнайы пәндерді оқытушы мамандарды атап өте аламыз. Сонымен қатар, логопед маман өз жұмысын екі түрлі өткізеді. Топтық және жеке. Біздің зерттеу нысанымыз инклюзивті білім алушылар болғандықтан ең басты мақсат қолайлы орта, оның өз ортасында ашылуы, қысылмауы, ойын ашық айтуға бағыттау және тіл кемістіктерін топ ішіндегі қарым-қатынасы мен сөйлеу барысында анықтай отырып шешу болып табылады. Топтық немесе жеке жұмыс жасаудың өзіндік ерекшеліктері мен арнайы әдістемесі бөлек. Логопед маман үшін жеке жұмыс жасаудың және топтық жұмыс жасаудың өзіндік артықшылықтары мен қоса кемшіліктері де бар.

Инклюзивті білім берудегі логопед пен басқа педагогтердің топтық жұмысын ұйымдастырудың артықшылықтары:

- Берілген тапсырмалар мен тапсырма мазмұны алдын ала ақылдасылып, нәтежиге сай көзделеді.
- Жаппай, топтық оқыту арқылы жаңа ұғымдарды игере отырып, түсінік дағдылар қалыптасады.
- Инклюзивті білім алушының ортада, топта жұмыс жасау барысында белсенділігі мен шығармашылық қабілеттері артады.
- Өзге оқушылармен қарым-қатынасы, тілдесім дағдылары қалыптасады [6].

Өзіне толыққанды оқушы ретінде қарай отырып, сыныптастарымен қарым – қатынасы артады, бағалау дағдыларына дағдылана отырып, әділдікті үйренеді. Осы жерде атақты ресейлік ғалым Н.Н. Малофеевтың сөзін еске алуға болады: «инклюзивті мектепте мұғалім ешқашан проблемамен жалғыз қалмайды, себебі, арнайы көмек пен қолдаудың көлемі мен сипаты баланың барлық ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, құрамына мектеп әкімшілігі, жалпы білім беру мұғалімдері, педагог ассистенттері, арнайы педагогтар, психологтар мен оқушы ата-анасы кіретін ұжыммен – барлық командамен анықталады». Ресейлік ғалымның пікірінше, бұл анықтама жақсы естілгенмен, шынайы өмірдегі жағдайды емес, идеалды модельді сипаттайды. Малофеев Н.Н. маман-дефектологтың орнын «команда» ауыстыра алады деген «шынайы сенім» өткен ғасырдың 60-жылдардағы халық театры кәсіби театрды ығыстырады деген ұстаным сияқты екендігін ескертеді [4]. Сол сияқты, керемет санаторийлер мен демалыс үйлерінің көбеюіне байланысты ауруханаларды қысқарту ешкімнің ойына келмейтіні анық. «Құрамына мектеп әкімшілігі, жалпы білім беру мұғалімдері, педагог ассистенттері, арнайы педагогтар, психологтар мен оқушы ата-анасы кіретін команда» оларға білікті көмек көрсете алады. Сонымен қоса, ЕББҚ бар балаға арнайы дайындықсыз мектеп әкімшілігі, пән мұғалімдері, ата-аналар, тіпті дефектологтар мен психологтардың ұжымдық әрекеті еш пайда әкелмейді». Ресейлік ғалымның кейбір пайымдауының кесімділігіне қарамастан, оның дұрыстығын мойындау керек. Педагогтар мен мамандар баланың қамы үшін өзара келісіп жұмыс істеу керектігі түсінікті. Алайда,

инклюзивті білім беруде басымдылық даму мүмкіндігі шектеулі балалармен нәтижелі жұмыс тәжірибесі бар мамандарға, яғни мұғалім-дефектологтарға беріледі. Инклюзивті білім беруді нәтижелі ұйымдастыруда мектеп мұғалімдері өз жұмыстарында мұғалім дефектологтар берген ұсыныстар мен ұстанымдарды бағдар ретінде, жетекшілікке алуға үйренуі керек. Инклюзияның мақсатын жүзеге асыру үшін жалпы білім беретін ұйымда әр түрлі саладағы мамандар – психологтар, дефектологтар, логопедтер, медициналық қызметкерлер, т.б. жұмыс істейді[9]. Инклюзивті топта нәтижелі жұмыс істеу үшін мамандардың өзара әрекеттесуін ұйымдастыру үшін түрлі сызбаларын жасау қажет. Әр түрлі санаттағы мамандардың (мұғалім-логопедтер, мұғалім-дефектологтар, педагог-психологтар және т.б.) жұмыс тәжірибелерін көрсету арқылы жиналыстарды, семинар-практикумдерді, әдістемелік бірлестіктерді жоспарлы және тұрақты түрде өткізу, сондай-ақ даму мүмкіндігі шектеулі балаларға инклюзивті білім беру сұрақтары бойынша авторлық әдістемелік құралдарды басып шығару білім беру үдерісіне барлық қатысушыларының өзара байланыс орнатуына, ақпарат алмасуына әсерін тигізеді. Білім беру үдерісінің жалпы сапасын жақсарту үшін оның барлық қатысушылары: әкімшілік, педагогтар, мамандар, балалар мен ата-аналар.

Зерттеу әдістемесі. Тест 5 сұрақтан тұрады. Әрбір сұрақта 4-6 дейінгі нұсқалар бар. Жауаптар берілген кестеге сәйкес ұпайлармен кодталады. Максимальды ұпай саны - 19, минимальды ұпай саны -5.

Нұсқаулық. Сұрақтарды оқып шығыңыз және сіздің пікіріңізге сәйкес келетін жауапты бөлігілеу.

Нәтиже анықтау параметрлері:

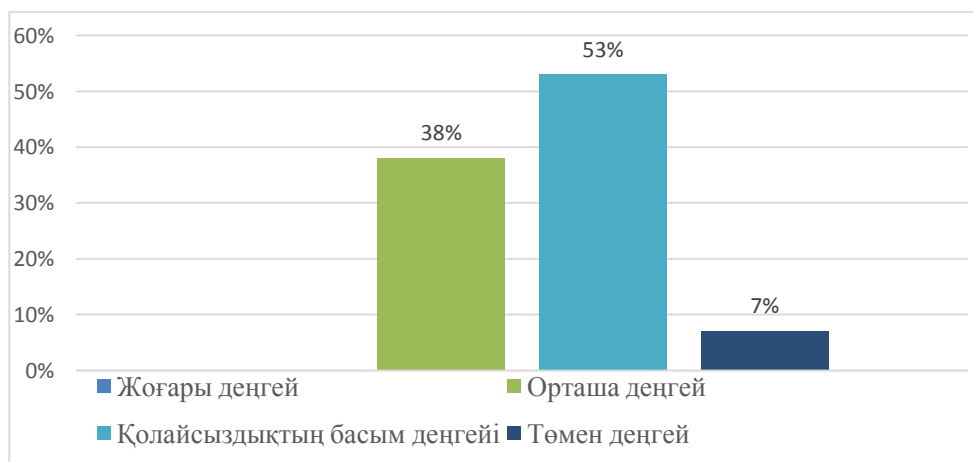
16 ұпай және одан жоғары – топтық бірліктің жоғары деңгейі; 12-15 ұпай – топтық бірлік орташадан жеткілікті деңгейде; 7-11 ұпай – топтық бірліктің орташа деңгейі; 5-6 ұпай – топтық бірліктің төмен деңгейі;

Сишордың әдістемесінен алынған нәтижелер логопед мен бастауыш сынып мұғалімдерінің арасындағы топтық бірігу бойынша келесідей нәтижелер алынды: 45% топтық бірліктің жеткілікті деңгейін, ал 36% логопед пен мұғалімдердің топтық өзара бірлігінің орташа деңгейін, қалған 19%-ы топтық бірліктің төмен деңгейін көрсетті.

Осылайша, логопед және бастауыш сынып мұғалімдерінің топтық жұмысының жағдайын зерттей келе, олардың жеткілікті деңгейде өзара әрекеттеспейтінін, өзара кері байланыстың жоқтығын, мамандардың өзара сабаққа қатысу үрдісінің қалыптаспағандығын көрсетті.

Зерттеу нәтижелері. Логопед пен мұғалімнің өзара әрекетінің нәтижелігін талдау

Сауалнама бойынша алынған нәтижелерді келесідей қорытындылауға болады: «Ерекше білім беруді қажет ететін бала» тобына кім жатады деген сұраққа нақты және толық жауапты ешкім бермеді, логопед маманының толық аты-жөнін – 4 педагог қана біледі, бұл - 36%-ды құрайды, логопед маманымен өзара әрекеттесудің төмен екені анықталды: жеке консультация түрінде логопед көмегін алады – 50%, алайда логопед маманы балалардың динамикасы мен жағдайын туралы толық ақпарат бермейді, мұғалімдер логопедтің сабағына қатыспайды, ал логопед маманы мұғалімдердің сабағына қатысып, бақылау жүргізбейді.



Сурет. Сишордың топтық бірігу индексі әдістемесінен алынған нәтижелердің пайыздық көрсеткіштері

Логопед маманы мен мұғалімдердің топтық өзара әрекеттесу деңгейін анықтау бойынша әдістемеден төмендегідей нәтижелерді алдық: топтық өзара әрекеттесудің орташа деңгейі - 38%; логопед пен мұғалімдердің топтық әрекеттесінің қолайсыз тенденцияның басым болуы – 53%; ал аталған мамандардың өзара топтық әрекеттесуінің төмен деңгейін – 7% құрады. Бұл нәтижелер арқылы логопед және бастауыш сынып мұғалімдері арасындағы топтық жұмыстың бір жүйеге қойылмағанын, өзара байланыстың болмауын көрсетеді.

Осылайша, логопед және бастауыш сынып мұғалімдерінің топтық жұмысының жағдайын зерттей келе, олардың жеткілікті деңгейде өзара әрекеттеспейтінін, өзара кері байланыстың жоқтығын, мамандардың өзара сабаққа қатысу үрдісінің қалыптаспағандығын көрсетті.

Қорытынды. Логопед пен басқа педагогтердің инклюзивті білім берудегі топтық жұмысының ұйымдастырылуы әдістемелік тұрғыдан нақтылана отырып, нәтижелері зерттелуі қажет. Инклюзивті білім берудегі проблемалар өте көп. Зерттеудің мақсаты инклюзивті білім берудегі логопед пен басқа педагогтердің топтық жұмысын ұйымдастырудың педагогикалық ерекшеліктерін анықтай отырып жұмыстың негізгі бағыттары анықталды. Зерттеу кезінде ұйымдастыру, бірлестіру, топтастыру қолданылды. Пән мұғалімдері, сынып жетекшілері және логопед мамандарын бірлестіру мақсатындағы қолданылған әдістер арқылы нәтиже өз мақсатына жетті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Арнайы білім беру ұйымдарының мүмкіндігі шектеулі оқушыларына арналған кәсіби еңбек оқу бағдарламаларына қойылатын талаптар. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 33 б.
2. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. Ред. С.В.Алехина, Е.Н.Кутепова. - М.: МГППУ, 2013.
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. - 118с.
4. Малофеев, Н. Н. Актуальные проблемы специального образования. Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 3–9.
5. Ауталипова, Ұ.И. Жас ересімдік психологиясы Оқу құралы– Алматы: ҚазМемҚызПУ, 2010.- 189 бет.
6. Специальная Том 3: Педагогические системы специального образования: Учебное пособие .Академия, 2008.- 400 с.
7. Инклюзивное образование в Республике Казахстан. – Астана: Министерство науки и образования Республики Казахстан, 2016. - 32 с.
8. Перишина Н. А. Сближение общего и специального образования // Психология образования в поликультурном пространстве. - 2017. - №1. - С. 68 - 75.
9. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителейлогопедов в вузе. // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2017. – № 2. – С. 70-78.
10. Казеичева, И. Н. (главный специалист управления образования; г.ОреховоЗуево). Особенности использования современных информационных технологий в работе учителя начальных классов [Текст] / И.Н.Казеичева // Начальная школа. –2011. –№3. – С.14–16.

УДК 327.7:327
МРНТИ 14.35.05

Б.К. Айдарханова¹, У.С. Нурғалиева², К.У. Шайжанова³

¹ псих.ғ.к., Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің педагогика-психология кафедрасының доценті Алматы қ.

E-mail: aidikrock@mail.ru

² псих.ғ.к., профессор Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ. E-mail: ulmeken_01@mail.ru

³ псих.ғ.к., доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ. E-mail: karlahanym.70@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕ: МӘНІ, СИПАТТАМАЛАРЫ, ТҮРЛЕРІ

Аннотация

Мақалада психологиялық проблеманың мәні, оның негізгі сипаттамалары, психологиялық проблемаларға байланысты ұғымдар талданады. Психологиялық проблемалардың түрлерін анықтауға және олардың мазмұнына қарай психологиялық мәселелердің жіктеу жүйесінің моделін құруға тырысады. Психологиялық проблемалардың диагностикалық жүйесін әзірлеу қажеттілігі туралы. Психологиялық мәселелердің диагностикалық жүйесін әзірлеу қажеттілігі туралы. Практикалық жұмыста маңызды болып табылатын психологиялық мәселелердің сипаттамалары берілген. Тұлғаның психологиялық мәселелерінің негізгі топтары схемалық түрде берілген. Тұлғаның биологиялық ішкі жүйесімен, тұлғаның дамуымен, оның өмір жолымен, бүгінгі мен болашағымен, тұлға аралық, топаралық қатынастармен және тұлғаның өмір сүру кеңістігімен байланысты психологиялық мәселелер сипатталған.

Негізгі сөздер: психологиялық проблема, тұлғаның психологиялық мәселелері, психологиялық мәселелерді талдау, психологиялық мәселелерді шешу, психологиялық мәселелердің жіктелуі

Б.К. Айдарханова¹, У.С. Нурғалиева², К.У. Шайжанова³

¹ К.психол.н., доцент кафедры педагогики-психологии Казахского Университета Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай Хана. Алматы E-mail: aidikrock@mail.ru

² К.психол.н., профессор Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, г. Алматы E-mail: ulmeken_01@mail.ru

³ К.психол.н., доцент Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, г. Алматы E-mail: karlahanym.70@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: СУЩНОСТЬ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, ВИДЫ

Аннотация

В статье анализируются сущность психологической проблемы, ее основные характеристики, понятия, связанные с психологическими проблемами. Делается попытка определить виды психологических проблем и построить модель классификационной системы психологических проблем на основе их содержания. О необходимости разработки диагностической системы психологических проблем. Описаны характеристики психологических проблем важные при практической работе. Схематически представлены основные группы психологических проблем в сферах личности. Описаны психологические проблемы, связанные с биологической подсистемой личности, с развитием личности, с ее жизненным путем, настоящим и будущим, с межличностными, межгрупповыми взаимоотношениями и жизненным пространством личности.

Ключевые слова: психологическая проблема, психологическая проблематика личности, анализ психологических проблем, решение психологических проблем, классификация психологических проблем.

B.K. Aidarkhanova¹, U.S. Nurgalieva², K.U. Shayzhanova³

¹ candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of the Kazakh University of international relations and world languages Abylai Khan

^{2,3} candidate of psychological sciences, professor
Abai Kazakh National Pedagogical University

PSYCHOLOGICAL PROBLEM: ESSENCE, CHARACTERISTICS, TYPES

Abstract

The article analyzes the essence of the psychological problem, its main characteristics, concepts associated with psychological problems. An attempt is made to determine the types of psychological problems and to build a model of the classification system of psychological problems based on their content. It is proposed to create a working group to develop a diagnostic system for psychological problems. The characteristics of psychological problems that are important in practical work are described. The main groups of psychological problems in the areas of personality are schematically presented. The psychological problems associated with the biological subsystem of the personality, with the development of the personality, with its life path, present and future, with interpersonal, intergroup relationships and the living space of the personality are described.

Key words: psychological problem, psychological problems of personality, analysis of psychological problems, solution of psychological problems, classification of psychological problems.

Работу практического психолога условно можно разделить на две основные части или стадии – диагностика психологической проблемы и ее решение. Если для решения психологических проблем созданы многочисленные методические системы и техники, то для диагностики психологических проблем нет специальных общепринятых подходов, диагностических систем, таких как DSM или ICD. Каждый специалист, на основе собственных знаний, опыта и психотерапевтической ориентации, сам определяет проблему клиента. В результате, как при практической работе, так и при обучении специалистов, процесс ориентации в психологических проблемах получает субъективный, интуитивный, а если специалист строго следует какому-то определенному психотерапевтическому направлению, то и односторонний характер. На наш взгляд, отсутствие единой теории и классификационной системы психологических проблем, а также критериев их диагностики значительно затрудняет не только работу, но и обучение практических психологов. Решение этой, на наш взгляд, фундаментальной проблемы практической психологии возможно лишь на коллективной основе, здесь же мы попытаемся очертить контуры проблемы и наше видение принципов ее решения.

В первую очередь попытаемся определить понятие «психологическая проблема». В психологических словарях, в научной и учебной литературе это понятие редко определяется и дифференцируется. Мы смогли найти два определения. Так, согласно Т. Д' Зурилле и соавторов «Проблема (или проблемная ситуация, это жизненная ситуация или задача (в настоящем или будущем)), которая требует реагирования для адаптивного функционирования, однако положительный результат этой реакции не очевиден или невозможен из-за наличия одного или нескольких препятствий» [1, С.12-13]. А. Блазер и соавторы определяют психологическую проблему как «...чрезмерность требований, предъявляемых к адаптационным возможностям пациента» [2, с. 55].

Различные определения психологической проблемы можно найти также в популярной психологической литературе. Так, в энциклопедии практической психологии Н.И. Козлова психологические проблемы определяются как «... внутренние проблемы, не имеющие явного рационального основания» [3, с. 637]. В психологическом словаре на сайте «Счастливые люди», психологическая проблема определяется как «Проблема, которая носит психологический характер, то есть «внутренний» для человека, связанный с его картиной мира, ценностной сферой, противоречивыми потребностями, запутанными межличностными отношениями и т.п.» [4].

Наше понимание психологических проблем в методологическом плане основывается на так называемом проблемном подходе, согласно которому, любой процесс можно рассматривать как движение, направленное на решение определенной проблемы. С этой позиции психологические,

социально-психологические, патопсихологические процессы, поведенческие реакции и деятельность личности можно рассматривать как формы решения психологических проблем. Психологическую проблему мы определяем как актуализированное психологическое противоречие внутри личности или группы, которое проявляется в рамках психической нормы, но создает дискомфорт, напряжение, затрудняет нормальное развитие, функционирование и адаптацию личности или группы. Попробуем раскрыть это определение. Во-первых, мы рассматриваем проблему как противоречие, так как любая преграда, трудность, конфликт отражает противоречие между противоположными тенденциями. Можно сказать, что в основе любой проблемы лежит противоречие и любую проблему, в том числе и психологическую, можно охарактеризовать через эту основу. Например, страх можно охарактеризовать, как противоречие между желанием жить, или сохранить самооценку и ситуацией, угрожающей этим желаниям. При этом о наличии психологической проблемы можно говорить в том случае, если противоречия актуальны. Последние могут существовать в латентной форме, потенциально и не беспокоить субъекта, не восприниматься в качестве проблемы. Дискомфорт, напряжение и вообще отрицательные эмоции обычно сопровождают актуализированные проблемы, хотя иногда, например, при интеллектуальных проблемах, напряжение может иметь положительный оттенок (например, при творческой работе). На наш взгляд психологические проблемы являются своеобразными преградами на пути адаптации, развития и нормального функционирования личности. Особенности преодоления этих преград определяют варианты развития личности (прогрессивное, регрессивное, патологическое развитие).

В данном определении мы попытались дифференцировать психологические (нормальные) и так называемые «психиатрические» проблемы, т.е. психические расстройства (в англоязычной литературе обычно эти понятия рассматриваются как синонимы). По сути, психические расстройства также являются психологическими проблемами, однако в рамках патологии, а не нормы. Следовательно, можно выделить два вида психологических проблем – патологические проблемы (симптомы болезней), возникшие в результате расстройства психики и так называемые «нормальные» проблемы, отражающие противоречия нормально функционирующей психики. Необходимо отметить, что грань между этими видами проблем очень тонкая, трудно различимая, не стабильная и часто определяется не самой проблемой, а особенностями личности, у которой возникла эта проблема, ее отношением к этой проблеме. При этом патологические проблемы очень часто возникают в результате углубления и заострения нормальных психологических проблем, их неадекватного решения. Классификация психических расстройств, как известно, представлена в системах DSM и ICD. В классификационной системе психологических проблем патологические проблемы, на наш взгляд, можно представить также в качестве отдельной подгруппы в разделе психологических проблем той подструктуры психики, где они проявляются (это конечно очень дискуссионный вопрос). Например, в разделе психологических проблем мышления, в отдельной подгруппе можно представить расстройства мышления (например, бред, расстройство ассоциативного процесса и т.п.).

Попытаемся представить некоторые характеристики психологических проблем, которые важны при практической работе. В первую очередь это динамика психологических проблем, т.е. процесс формирования, развития, актуализации дезактуализации, обострения/ослабления проблем в разные периоды жизни личности или при разных обстоятельствах. Здесь важную роль играет так называемая детерминационная система личности, т.е. система представлений, на основе которых, личность объясняет причины разных явлений, в том числе и собственных проблем. На основе исследований клиентов обратившихся в психологические службы психологами были выделены биологическая, социально-экономическая, мистическая и психологическая детерминационные системы [5].

Психологические проблемы имеют также индивидуальные особенности проявления, т.е. одну и ту же проблему разные люди по-разному воспринимают, оценивают и переживают. При этом в практической работе специалист обычно сталкивается не с одной изолированной психологической проблемой, а с системой взаимосвязанных, взаимообусловленных проблем и эффективность работы во многом зависит от системного подхода к решению проблематики, а не отдельной проблемы личности. В связи с этим, психологи считают важным внедрение в практическую психологию такого понятия, как «психологическая проблематика личности» или «система психологических проблем личности». Как и любая система, психологическая проблематика тоже имеет иерархическую

структуру, состоит из центральной, исходной и производных, или же актуальной и второстепенных проблем. Изучить проблематику личности, значит систематизировать, составить иерархию (например, причинно-следственную) психологических проблем.

Нуждается в пояснении также понятие «решение психологической проблемы». В практической психологии обычно описываются методы, техники решения психологических проблем, но само решение проблемы, как результат психологической работы редко анализируется. Между тем, очень важно понимание не только сущности психологической проблемы, но и сущности ее решения. В связи с этим, работая с психологическими проблемами (также и при обучении практических психологов), необходимо уточнить: а) как представляют процесс решения проблемы пациент и психолог, насколько эти представления совпадают друг с другом и реалистичны? б) Какие у пациента стратегии решения (копинг-стратегии) своих психологических проблем? в) Какие существуют варианты, уровни, виды, формы, способы решения психологических проблем? г) Какими должны быть последовательность и временные рамки решения проблем? д) Какие будут последствия решения проблем?

Можно выделить различные формы решения психологических проблем, такие как: а) адекватное/неадекватное; б) житейское/профессиональное; в) невротическое, психотическое, здоровое; г) психологическое, социальное, экономическое, биологическое и т.п. Можно различить уровни решения проблем: а) частичное/полное; б) решение проблемы на уровне причин, следствий и т.п.

Теперь перейдем к вопросу классификации психологических проблем. В литературе по практической психологии, трудно найти систематизированных, целостных исследований специально посвященных психологическим проблемам и их классификации. В психотерапии иногда психологические проблемы классифицируются на основе психотерапевтических направлений, например, можно встретить такие выражения как «психоаналитические проблемы» [6], «экзистенциальные проблемы» [7]. Часто встречаются такие понятия как «поведенческие проблемы» (обычно имеются в виду такие расстройства, как гиперактивность и дефицит внимания, деструктивное поведение и т.п.), «эмоциональные проблемы» (тревога, депрессия). Н. Д. Линде классифицирует психологические проблемы на основе «...трудности их решения и с точки зрения глубины укорененности их в личности» [8, с. 26]. Автор выделяет семь уровней психологических проблем, например «уровень сверхнормы» «уровень невротозов», «психозов» [8, с. 27-30]. Некоторые популярные психологические сайты представляют свои классификации психологических проблем. Например, на сайте «Психологос» выделяются явные, скрытые и глубинные психологические проблемы [9], а на сайте реабилитационного центра С. Ю. Мышляева психологические проблемы разделяются на индивидные, личностные и субъектные [10].

На основе многолетнего опыта психотерапевтической работы психологами была разработана модель классификационной системы психологических проблем [11], которую мы попытаемся представить ниже.

Психологические проблемы можно сгруппировать на основе формы их проявления и содержания. С точки зрения формы психологические проблемы можно классифицировать по разным критериям. Так, по критерию осознанности можно выделить осознанные, плохо осознанные и неосознанные (обычно не осознаются глубинные проблемы, которые определяют внешние ясно осознаваемые проблемы, по поводу которых пациент обращается к психологу). Можно различить причинные (отражающие причины других проблем) и следственные (являются следствием других проблем, например, тревога может быть следствием внутриличностного конфликта) психологические проблемы.

В литературе встречается разделение психологических проблем на внешние (например, отрицательные эмоции) и глубинные (например, внутриличностные конфликты)

По временным характеристикам, остроте и значимости для субъекта можно различить старые (например, старые обиды) и новые, хронические (проблемы с которыми человек живет долгое время) и острые, актуальные и неактуальные психологические проблемы.

Можно различить также основные и второстепенные, сложные и простые проблемы, явные/скрытые, реальные и вымышленные, разрешимые/неразрешимые, принятые и не принятые пациентом проблемы, проблемы, которые представляет пациент и проблемы, которые приписывают

пациенту родственники или специалисты и т.д. Психологические проблемы могут быть также внутриличностными, межличностными, внутригрупповыми и межгрупповыми (последние могут рассматриваться как социально-психологические проблемы) [12].

Психологи считают, что практическая психология наиболее остро нуждается в классификации психологических проблем на основе их содержания, в выделении, группировке и описании проблем разных подструктур личности. Именно на этой классификации должна быть построена диагностическая система психологических проблем. Естественно, что построение такой классификационной системы возможно только совместными усилиями многочисленных специалистов.

Для классификации психологических проблем в первую очередь необходимо выделить сферы их проявления. Психологи выделяют четыре таких сфер.

1. Психическая сфера личности.
2. Биологическая подструктура личности.
3. Развитие личности, ее жизненный путь, настоящее и будущее.
4. Система взаимоотношений личность – среда.

Ниже схематически представлены основные группы психологических проблем в выделенных сферах личности [13].

1. Проблемы системы Я - проблемы, связанные с самосознанием, Я-концепцией, отношением к себе, с чувством Я, с целостностью Я (неадекватная Я-концепция, нарциссизм, комплекс неполноценности, деперсонализация, дисморфофобия, раздвоение личности и т.п.). Проблемы, связанные с подструктурами Я (например, слабое эго, сильное суперэго или ид), с защитными механизмами (неадекватные, незрелые защитные механизмы и т.п.). Внутриличностные конфликты. Проблемы, связанные, самоанализом и рефлексией, с осознанием и вербализацией собственных переживаний.

2. Проблемы с осознанием и критической оценкой действительности (дезориентация во времени, пространстве, низкий уровень самоанализа, интрапунитивности и т.п.).

3. Проблемы, связанные с потребностью - мотивационной сферой личности - потеря смысла жизни, снижение мотивации, неадекватные потребности, фрустрированность потребностей, неадекватные формы удовлетворения потребностей и т. п.

4. Проблемы, связанные с волевой сферой личности – слабовольность, абulia, проблемы с самоконтролем, импульсивность, неразвитость волевых качеств личности и т.д.

5. Проблемы, связанные с эмоциональной сферой – повышенная тревожность, апатия, агрессивность, депрессия, неадекватные эмоции, сверхэмоциональность, эмоциональная незрелость, эмоциональная холодность и т.п.

6. Проблемы, связанные с когнитивной сферой личности - проблемы и нарушения ощущений (например, плохое зрение, слух, сенестопатии и др.), восприятия (например, проблемы с восприятием времени, речи, галлюцинации и др.), внимания (например, рассеянность), памяти (например, стрессогенная амнезия), мышления и интеллекта (например, проблемы с осмыслением, бредовые расстройства, умственная отсталость). В эту категорию на наш взгляд можно включить также такие проблемы, как когнитивный диссонанс, дефицит информации и т.п.

7. Проблемы, связанные с речью – заикание, нарушения речи (афазия, дизартрия, олигофазия, шизофазия и т.п.), тахилалия, задержка речевого развития, дислексия, дисграфия и т.п.

8. Проблемы, связанные с половой сферой личности – фригидность, импотенция, отсутствие сексуального удовлетворения, сексуальные извращения, проблемы связанные с половой идентичностью и т.п.

9. Поведенческие проблемы – зависимости, импульсивное, иррациональное, неадекватное поведение, энурез, тикозные расстройства, гиперактивность, агрессивное поведение, навязчивые действия, лживость, нарушения сна, проблемы, связанные с пищевым, сексуальным, поведением и т.п.

10. Проблемы, связанные с темпераментом и характером - акцентуации характера, психопатии, социопатии, отрицательные черты характера и т.д.

11. Проблемы, связанные с восприятием, реакциями на стресс и копингом – неадекватные реакции на стресс и копинг стратегии, посттравматические стрессовые расстройства, снижение стрессоустойчивости и т.п.

12. Проблемы духовно-нравственной и религиозной сфер личности – чувство вины, моральное падение, моральный конфликт, духовный кризис, ценностный конфликт, фанатизм, проблемы, связанные с сектами и др [14].

Психологические проблемы, связанные с биологической подсистемой личности

1. Психологические проблемы, связанные с соматическими заболеваниями (например, страх смерти при инфаркте миокарда, депрессии раковых больных, эмоциональные проблемы при гормональных расстройствах т.п.),

2. Психологические проблемы, связанные с нормативными стрессогенными биологическими процессами (менструация, роды, климакс и т.п.).

3. Психологические проблемы, способствующие возникновению соматических болезней (например, алекситимия).

4. Соматизированные психологические проблемы (например, соматизированная депрессия, конверсионные расстройства).

5. Психологические проблемы, связанные с косметическими операциями, с пересадками органов, хирургическими изменениями внешности.

6. Психологические проблемы, связанные с телесными травмами и деформациями, отравлениями мозга и др. [15].

Психологические проблемы, связанные с развитием личности, с ее жизненным путем, настоящим и будущим

1. Проблемы, связанные с отклонениями нормативного психического и социального развития (недоразвитие или задержка развития когнитивных функций, эмоциональная незрелость и т.п.).

2. Проблемы, связанные с нормативными инволюционными процессами (нормативные изменения внешности, снижение половой активности и т.п.)

3. Проблемы, связанные с ненормативным развитием личности (проблемы, возникающие в процессе личностного роста, падение, деградация личности и т.п.).

4. Нормативные и ненормативные кризисы развития личности, кризисы, связанные с нормативными жизненными событиями (рождение ребенка, выход на пенсию, смерть родителей и т.п.).

5. Проблемы, связанные с решением возрастных задач развития (например, с усвоением речи).

6. Проблемы, связанные с профессиональной ориентацией, карьерой, профессиональным развитием и т.п.

7. Специфические проблемы отдельных возрастных периодов (подростковые проблемы, проблемы позднего возраста и т.п.) и др. [16].

Психологические проблемы, связанные с межличностными, межгрупповыми взаимоотношениями и жизненным пространством личности

1. Психологические проблемы, связанные с межличностными отношениями (межличностные конфликты, соперничество, взаимная неприязнь, любовные проблемы, охлаждение отношений, специфические, проблемы, обусловленные прерыванием межличностных отношений, например, смерть близких людей, расставание пар, проблемы, связанные с взаимоотношениями противоположных полов, друзей, родственников, соседей и т.п.).

2. Внутригрупповые психологические проблемы (проблемы между личностью и группой, проблемы между группировками внутри группы, отчужденность от группы и т.п.)

3. Психологические проблемы, связанные с межгрупповыми взаимоотношениями (этнические конфликты, соперничество между группами и т.п.).

4. Психологические проблемы отдельных сфер жизнедеятельности личности (семейные, трудовые, учебные психологические проблемы, специфические проблемы, связанные с отдельными специальностями, например, проблемы в спорте, в дипломатии, в полиции и т.п.).

5. Трансгенерационные проблемы (идентификации с родственниками, затрудняющие жизнь личности, синдром годовщины и др.).

6. Психологические проблемы, связанные с жизненным пространством личности - отсутствие жилья, плохие жилищные условия, психологические проблемы, связанные с физическим воздействием среды (жара, холод, радиация, нехватка кислорода и др.)

Завершая эту статью, отметим, что предложенная теоретическая модель и схема классификационной системы психологических проблем являются лишь попыткой поднять проблему и очертить видение психологами контуров ее решения. В дальнейшем, на наш взгляд, необходимо создать рабочую группу из практических психологов и исследователей и разработать общую теорию и диагностическую систему психологических проблем.

Список использованных источников

[1]. D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association, PP. 11-27.

[2]. Блазер А., Хайм Э., Рингер Х., Томмен М. *Проблемно-ориентированная психотерапия: интегративный подход: пер. с нем.* М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 272 с.

[3]. Козлов Н.И. *Психологос. Энциклопедия практической психологии*. М.: Изд. Эксмо, 2015. 752 с.

[4]. Психологическая проблема [Электронный ресурс] <http://psiholog.happypeople.su/dictionary/> (дата обращения: 01.06.2017).

[5]. Khudoyan S.S. The Effectiveness of Medical Suggestion in Active Conscious State. // The 12th European Congress of Psychology. Istanbul, 2011, 4-8 July. P. 238 с.

[6]. Мак-Вильямс Н. *Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе*. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.

[7]. Гришина Н.В. Экзистенциальные проблемы человека как жизненный вызов. // *Социология*. 2011. № 4. С. 109-116.

[8]. Линде Н.Д. *Основы современной психотерапии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 208 с.

[9]. Виды психологических проблем. [Электронный ресурс] **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (дата обращения: 12.06.2017).

[10]. Основы психологического равновесия [Электронный ресурс]

<http://xn--b1afrd4dr4a.xn--p1ai/litep/> (дата обращения: 12.06.2017).

[11]. Худоян С.С. О методических вопросах исследования и преподавания психологической проблематики личности // *Проблемы педагогики и психологии*, 2014, № 3, С. 99-104.

[12]. Максимова Л.А. *Психологическая диагностика сфер личности : лабораторный практикум / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии, Каф. общ. психологии и конфликтологии ; [авт.-сост. Ю. Е. Водяха ; науч. ред. Л. А. Максимова]. — Екатеринбург : [б. и.], 2018.*

[13]. Vorob'eva K. I. Life-meaning orientations of psychology students. In: *Problemy sovremennoi psikhologicheskoi teorii i praktiki: sbornik nauchnykh statei = Problems of modern psychological theory and practice: Collection of scientific articles*. Moscow; 2018. p. 10-13. (In Russ.)

[14]. Bogdanovich N. V., Shhetkina E. I., Borisova A. A., Shhevcova N. A., Moiseeva L. P. Features of the value-semantic sphere among students during the period of study at the university. *Psihologija i pravo = Psychology and Law*. 2019; 9 (2): 232-249. DOI: 10.17759/psylashh.2019090216 (In Russ.)

[15]. Orlova O. M., Orlov A. V. Values and basic social attitudes as factors of professional activity of students studying psychology. *Sociologija = Sociology*. 2020; 2: 314-321. (In Russ.)

[16]. Vodjaha S. A., Vodjaha Ju. E. Features of the value-semantic sphere of psychology students. In: *Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Psiholog-icheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka = Materials of the International Correspondence Scientific-Practical Conference. Psychological Well-Being of a Modern Person*; 2019 Mar 20; Ekaterinburg. Ekaterinburg; 2019. p. 216-225. (In Russ.).

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ
ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

УДК 376.33
МРНТИ 14.29.27

А.Н.Аутаева¹, А.Ж.Айдарқұлова²

¹ ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, akbota-n@mail.ru

² Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01901 – Арнайы педагогика, сурдопедагогика мамандығының 2 курс магистранты, aziza.aidarkulova@mail.ru
Қазақстан, Алматы қаласы

**ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР БАЛАЛАРДА ҰСАҚ МОТОРИКАНЫ ДАМУДАҒЫ
ҚҰМДЫ ОЙЫН ТЕРАПИЯСЫН ДАМУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ**

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасындағы (6-7 жас) есту қабілеті нашар балалардың ұсақ моторикасының дамуындағы құмды ойын терапиясын дамытудың тиімді жолдары қарастырылған. Есту қабілеті нашар балалардың ұсақ моторикасын құмды ойын арқылы дамыту теориялық тұрғыда қарастырылып, арнайы педагогикадағы құмды ойын терапиясын дамытудың бірқатар тәсілдері берілген.

Түйін сөздер: есту қабілеті нашар балалар, мектеп жасындағы нашар еститін балалар, ұсақ моторика, құмды ойын терапиясы арқылы дамыту.

А. Н. Аутаева¹, А. Ж. Айдарқұлова²

¹научный руководитель, психол.к. н., доцент, akbota-n@mail.ru

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистрант 2 курса специальности 7М01901-Специальная педагогика, сурдопедагогика, aziza.aidarkulova@mail.ru
Казахстан, г. Алматы

**ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПЕСОЧНОЙ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ В
РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Аннотация

В статье рассмотрены эффективные способы развития игровой терапии в развитии мелкой моторики у детей школьного возраста (6-7 лет). Развитие мелкой моторики у детей с нарушениями слуха через песочную игру теоретически рассматривается и дается ряд подходов к развитию песочной игровой терапии в специальной педагогике.

Ключевые слова: развитие слуха, слабослышащих детей школьного возраста, мелкая моторика, песочной игровой терапии.

A. N. Autaeva¹, A. Zh. Aidarkulova²

¹scientific supervisor, psychologist, associate professor, akbota-n@mail.ru

² Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2nd year master's student of specialty 7M01901-Special pedagogy, sign language teaching, aziza.aidarkulova@mail.ru
Kazakhstan, Almat

**EFFECTIVE WAYS TO DEVELOP SAND PLAY THERAPY IN THE DEVELOPMENT OF
FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Abstract

The article discusses effective ways of developing play therapy in the development of fine motor skills in school-age children (6-7 years). The development of fine motor skills in children with hearing impairments

through sand play is theoretically considered and a number of approaches to the development of sand play therapy in special pedagogy are given.

Keywords: hearing development, hearing-impaired school-age children, fine motor skills, sand play therapy.

Мектеп жасындағы балалардың ұсақ моторикасын зерттеу мәселесіне Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец т.б. ғалымдар өз еңбектерінде ерекше көңіл бөлген. Қол, қол білезіктерінің, алақан мен мидың дамуы арасындағы байланысты танымал физиолог, ғалымдар В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, баланың ауызша сөйлеу тілін зерттеушілер – М. Монтессори, М.М. Кольцова, В.А. Сухомлинский сынды ғалымдар өз еңбектерінде зерттеп көрсетті. Ұсақ қол моторикасының даму мәселесіне С.В. Черных, Т.В. Фадеева, З.И. Богатеев, А.В. Мельникова және т.б. зерттеушілердің еңбектерінде кездестірсек болады. Мектепке дейінгі балаларды оңалту әдісі ретінде құм терапиясы тақырыбы мамандар бірнеше рет зерттеді. Атап айтқанда, шетелдік ғалымдар: Р. Бауэр, Ш. Блюхер, Д. М. Калфф, М.Ловенфельд, В.А. Минаева, Л. Фишер, К. Г. Юнг және басқалар. Сондай-ақ, бұл тақырыпты ресейлік зерттеушілерден М.В. Кисилева, Агавелян О. К., Верхотурова Е. А., Грабенко Т. М. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., [Редикульцева Е.А.](#), Кузуб Н.В., Нисневич Л.А., Рюмина Т.В., Сакович Н. А., Трошкина Е. А. және т.б., отандық ғалымдардан Бегалиева Н.Ү., Есенова Л.С., [Абсаттарова Н.](#), Айтжанова А.С., Байғанышева К.М., Советбек Н.Ж., Жандауова Г., Мендыкерей А.К., Наурызбаева Г. М., Басбаева У.О., [Языбаева Е.Е.](#) т.б. зерттеді.

Қытайда мануалды (қолмен) қимыл-қозғалыстардың мидың дамуына ықпалы б.з.д XI ғасырда белгілі болған. Қол және саусақтар қатысатын ойындар, әртүрлі қимылдар дене мен ақыл-ойдың үйлесімді дамып-жетілуіне, мидың жүйесін қалыпты жағдайда ұстауына әсерін тигізеді. Ұсақ моториканы дамытуға арналған жаттығуларды жүйелі, үзбей жасау арқылы таным үрдістерінің, жүрек, қан тамырлары мен ас қорыту жүйесінің қызметінің дамуына ықпалын тигізеді. Сонымен қатар, оқушылардың эмоционалды тұрғыда шаршауын, қажуын азайтады, қимыл-қозғалыс координациясын, қолдың ептілігін, күшін дамытады[1].

Зерттеушілер әр саусақтың ми қыртысында кең өкілдігі бар екенін дәлелдеді. Қол саусақтарының қимыл-қозғалыстардың дамуы алдында буындардың артикуляциясы дамиды. Саусақтардың дамуына байланысты мида "адам денесінің схемасы" проекциясы қалыптаса бастайды. Сонымен қатар, ауызша сөйлеу реакциялары саусақ жаттығуларымен тікелей байланысты болып келеді[2].

Құм терапиясы (Sandplay) бүгінде әлеуметтік жұмыс тәжірибесінде кең таралған, бұл қызықты әдіс балалармен және ересектермен жұмыс жасауда қолданылады. Құм терапиясы бейсаналыққа енуге, оның тереңдігіне енуге, бейсаналық процестерді зерттеуге, "сана цензурасын" айналып өтуге мүмкіндік береді. Құмнан жасалған сурет, пішін, символдар, метафоралар-бұл құмдарды жасайтын әр адам үшін ерекше мағыналары бар бейсаналық тіл суреттер. Клиент құмдағы суреттер арқылы өзін көрсете отырып, маманға өзінің ішкі әлемін түсінуге, қазіргі кездегі тәжірибесін және өткен тәжірибелердің көздерін түсінуге, болашақ перспективаларын көруге көмектеседі.

Құм шығармашылығының өнімдері-бұл адамның көңіл-күйі мен ойларының объективті көрсеткіштері, олар клиенттің жағдайының динамикасын байқауға мүмкіндік береді. Мұндай символдық сөйлеу клиентке өз тәжірибелерін дәлірек айтуға, жағдайға, проблемаларға басқаша қарауға, оларды шешу жолдарын табуға мүмкіндік береді[3].

Психоәлеуметтік жұмыста құммен жұмыс өткен ғасырдың XX-жылдарының соңында қолданыла бастады. Құм терапиясының теориялық негізі К. Юнг жасаған белсенді қиял әдісі болды. Құмсалғышта жасалған құм суреттері шығармашылық регрессияға ықпал етеді, адамды балалық шаққа қайтарады және "баланың архетипін" белсендіреді [4].

Құм терапиясының полифункционалдылығы және оның тұлғаға әсер етудің әмбебаптығы, сондай-ақ оның айналасында адам қызметінің барлық түрлерінің (танымдық, шығармашылық, коммуникативті, құндылыққа бағдарланған символдық-символдық, рефлексивті және т.б.) автономды саласын қалыптастыру интегративті қабілеті құм терапиясын абилитацияның ерекше әдісі және ақыл-есі кем бала үшін қолайлы "түзету-дамыту ортасы" ретінде қарастыруға, абилитациялық-түзету әсерінің (танымдық, коммуникативті, рефлексивті, эмоционалды-сезімтал шығармашылық) маңызды компоненттерін анықтауға мүмкіндік береді.

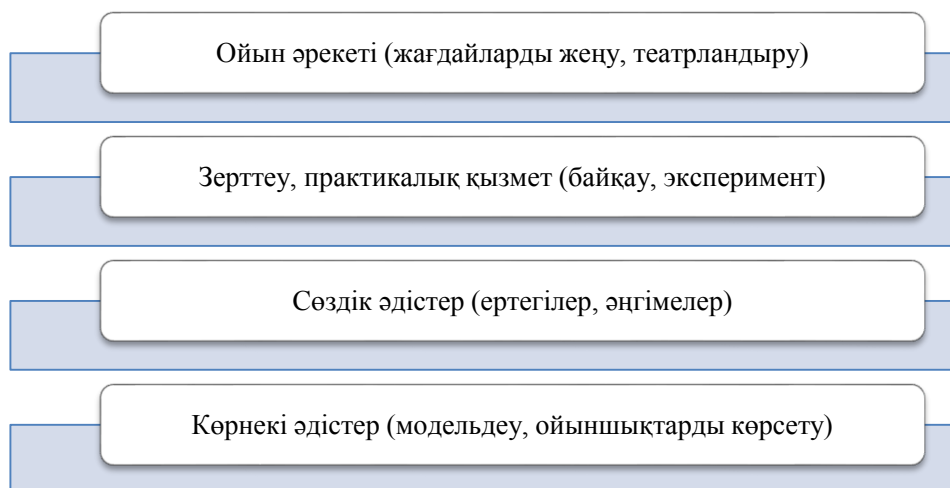
Құм терапиясы:

- психоэмоционалды жағдайды тұрақтандыруға;
- қозғалыстарды үйлестіруді, ұсақ моториканы жақсартуға;
- сенсорлық-перцептивті сфераның дамуын, кинестетикалық сезімталдықты ынталандыруға;
- қарым-қатынас және сөйлеу дағдыларын, кеңістіктік бағдарлауды дамытуға;
- танымдық қызығушылықтар мен дағдыларды ынталандыруға мүмкіндік береді. ой-өрісті кеңейту;
- ынтымақтастық тәсілдерін әр тараптандыру[5].

Құм терапиясы әдісін қолдану абилитациялық әсердің стандартты формаларына қарағанда түзету, білім беру және дамыту әсерін береді.

Құм шығармашылығының өнімдері-бұл адамның көңіл-күйі мен ойларының объективті көрсеткіштері, олар клиенттің жағдайының динамикасын байқауға мүмкіндік береді. Мұндай символдық сөйлеу клиентке өз тәжірибелерін дәлірек айтуға, жағдайға, проблемаларға басқаша қарауға, оларды шешу жолдарын табуға мүмкіндік береді.

Құм терапиясын қолданудың әдіс-тәсілдері



Құм терапиясын қолданған кезде жұмыс істеудің үш кезеңін бөліп қарастырамыз:

- Балалар құмның өзімен, құммен ойнау ережелерімен және ерекшеліктерімен танысатын танысу;
- Бақылау: құммен ойнау кезінде бала өзінің эмоциялары мен сезімдерін еркін білдіре алатындығын ескере отырып, бақылауды қолдана отырып, баланың негізгі мәселелерін анықтауға болады, өйткені ойын баланың өзін-өзі танытуының символдық тілі болып табылады;
- Түзету және дамыту: мәселені анықтағаннан кейін түзету және дамыту сабақтары өткізіледі.

Құм терапиясы әдісі:

- * символдық деңгейде психо-травматикалық жағдайды пысықтау;
- * шығармашылық өзін-өзі көрсету процесінде теріс эмоционалды тәжірибеге жауап беру;
- өзгертуге қатынасы, өзіне, өзінің өткеніне, қазіргісіне және болашағына қарай маңызы бар басқа да және өз тағдыры, тұтастай алғанда;
- * Клиентті қайта сезіну және одан босату мақсатында өткен тәжірибені қалпына келтіру;
- * психотерапиялық жұмыстың басқа әдістерін толықтыру.

Құм терапиясы әдісінің модификациялары осы әдіспен оқытылған әлеуметтік мұғалімдердің, дефектологтардың, логопедтердің, әлеуметтік жұмыс мамандарының қызметінде қолданыла алады. Әдетте, құм терапиясы алғашқы кездесуден бастап қолданылмайды, тек клиентті арнайы жіберілген кезде құм терапиясы процедурасын қолдана алады.

Егер балада төмендегідей ерекшеліктер анықталатын болса, құм терапиясын қолдану ұсынылады: ол не сезінетінін немесе не ойлайтынын сөзбен түсіндіре алмайды; өз сезімдерін білдіруде шектеулі; экзистенциалды немесе жас дағдарысын бастан кешуде; психологиялық жарақат алған; шешім қабылдауда проблемалар бар[5].

Осылайша, құм терапиясы түзету оңалту және дамыту әлеуетіне ие және көптеген функцияларды атқарады: қол саусақтарын және жалпы денені бос ұстау; травматикалық өмірлік жағдайларды жоғалту және бастан кешіру; позитивті өзіндік тұжырымдаманы қалыптастыру; өз іс-әрекеттері мен жасаған іс-әрекеттерінде жауапты болу; өзіне сенім артуды үйрену; бақылау сезімін меңгеру; күйзеліске деген төзімділігін дамыту[6,7].

Құм терапиясының негізгі ұстанымы-клиентті өзгерту және қайта құру емес, оған арнайы мінез-құлық дағдыларын үйрету емес, оған өзі болуға мүмкіндік беру. Құм терапиясы әдісі музыкалық терапиямен, дыбыстық терапиямен және табиғи терапиямен жақсы үйлеседі, бұл терапиялық процестің терең деңгейге жетуіне мүмкіндік береді [6]. Құм терапиясы ересектермен де, балалармен де жұмыста қолданылады. Арнайы мамандар ақыл-ойдың жеткіліксіз дамуына, сөйлеу эмоционалды бұзылуларына және т. б. байланысты түзете- дамыту сабақтарында құм терапиясы әдісін қолданады. Құм терапиясы мыналарға бағытталған: балада танымдық процестерді дамыту-қабылдау, зейін, есте сақтау, бейнелі - логикалық ойлау, кеңістіктік қиял; шығармашылық әлеуетті дамыту, қарым - қатынас дағдыларын қалыптастыру; шығармашылық өзін - өзі көрсету процесінде жағымсыз эмоционалды тәжірибеге жауап беруге үйрету; қолдың ұсақ моторикасын дамыту; символдық деңгейде травматикалық жағдайды жасауға; қайта тәжірибе алу және түпкілікті босату үшін өткен тәжірибеге регрессияны қамтамасыз ету; өзіне, өткенге және болашаққа деген көзқарасты өзгерту; баланың психоэмоционалды жағдайын үйлестіру.

Мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балалармен құм терапиясын қолдану кезінде келесі нұсқалар қолданылады:

1. Ойын әдістері. Құм жәшігі бар дидактикалық материал (ойын шеберханасы) жас кезінде қолданылады. Ғылыми зерттеулер барысында құм теріс энергияны сіңіретіні, үйлесімділікке толтыратыны, тыныштандыратыны дәлелденді.

2. Диагностикалық әдістер (топтық және жеке формалар). Пайдалану кезінде жеке диагностикалауға болады: агрессияның бағыты мен деңгейі (ауто және гетероагрессия); баланың ішкі қақтығыстарының болуы (жойылу кезеңіндегі құм елі, құмсалғыштағы күрес және т.б.); жақын адамдармен қақтығыстар (ата-аналар, бауырлар, әпкелер және т. б.). Сонымен қатар, құм елінде баланың қоршаған ортасының нақты мүшелерінің рөлін атқаратын кейіпкерлердің қарама-қайшылығын атап өтуге болады; ресурстық әлеуетті мүмкіндіктер (жағдайдан арылуға және проблеманы бақытты шешуге мүмкіндік беретін "керемет заттардың" болуы); қиындықтарды жеңу жолдары (болдырмау, қамқорлық, өзара көмек және т. б.); эмоциялық саланың даму деңгейі (рефлексия, сезімдерді талдау); құмдағы ойыншықтардың орналасуын талдау және олардың мағынасын түсіндіру[7]. Топтық әдіспен топтағы рөлдердің таралуы мен сипатын, топтың әр мүшесінің стилі мен мінез-құлық әдістерін анықтауға болады.

3. Балада психоэмоционалды және мінез-құлық проблемалары, невротикалық сипаттағы бұзылулар, қорқыныш және т. б. болған жағдайда психокоррекциялық әсер.

4. Дамытушы психопрофилактикалық агент ретінде. Осылайша, құм терапиясы мектеп жасына дейінгі балалардағы ринстондарды түзету әдістерінің бірі болып табылады, өйткені ол сабақ барысында мектеп жасына дейінгі бала өзін қауіпсіз сезінетін ең қолайлы орта жасайды. Нәтижесінде бала шығармашылық белсенділікті, қиялды, қиялды көрсетеді, өздігінен жұмыс істеуге және шешім қабылдауға қорықпайды. Әдісті қолдану барысында мектеп жасына дейінгі бала бейсаналық түрде өзін түсінуге, өзін оң қабылдауға үйренеді. Сондай-ақ, құм мектепке дейінгі баланың жағымсыз эмоциялары мен энергиясын "қабылдау және жерге қосу" қасиетіне ие. Баланың травматикалық жағдайда өмір сүруі, оны құмда ойнау және ертегі фигураларын қолдану пайдалы өмірлік тәжірибе болып табылады, бұл болашақта өмірлік қақтығыстар мен проблемаларды тиімді шешуге, нақты өмірдегі қорқыныштарды жеңуге мүмкіндік береді[4].

Қорытындылай келе, есту қабілеті нашар балаларға құмды ойын терапиясын қолдану арқылы ұсақ моторикасын, ауызша сөйлеу тілін дамытудың мәні мен маңыздылығы зор екенін нақтыладық. Оқушыларды сабақ барысында қарапайым іс-имыл, қолдың қимылының үйлесімділігін, ептілігін дамыту кезінде құмды ойынның алар орны орасан. Жоғарыда көрсетілгендей, құм терапиясын қолдану кезінде *жұмыс істеудің* әртүрлі нұсқаларын, негізгі кезеңдерін, әдіс-тәсілдерін, әртүрлі ойын түрлерін есту қабілеті нашар балалар үшін ұсақ моторикасын дамытудың, оған қоса ауызша сөйлеу тілін дамытудың тиімді жолдарын қарастырдық.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі :

1. Крупенчук О.И. Система работы по развитию мелкой моторики у детей с патологией / О.И. Крупенчук. – М.: Литера, 2014. – С.2187
2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Просвещение, 2013. – С. 228.
3. Григорян Е., В.А. Минаева Коррекция детских страхов у дошкольников средствами песочной терапии// Екатеринбург 2018 //Выпускная квалификационная работа Направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование
4. Прищеп, С. Мелкая моторика в психофизическом развитии дошкольников / С. Прищеп // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 60-63.
5. Метод "Песочная терапия" в психологическом консультировании **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.**
6. О. Г. Грузд. Sandplay (игры на песке) - метод, основанный в рамках аналитического юнгианского подхода.
7. Аксенова, М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением развития / М. Аксенова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №8. – С. 62-65.
8. Соколова Е.В. Готовимся к школе. Развиваем моторику руки. 5-7 лет / Е.В. Соколова, Н.Н. Нянкoвская. – М.: Академия развития, 2019. – С. 32.

УДК 376.3

МРНТИ: 14.01.93

Жиенбаева Н.Б.¹, Хуатхан Г.²

¹ ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының докторы, профессор

Абай атындағы ҚазҰПУ, zh_nadejda@mail.ru

² «7М01902 –Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты,

Абай атындағы ҚазҰПУ, gulmirakhuatkhan@mail.ru

Алматы қ, Қазақстан

СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАНҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ДАМУЫНДА ДЕНСАУЛЫҚ САҚТАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу қабілеті зақымданған балалардың дамуында денсаулық сақтау технологияларын қолданудың педагогикалық шарттары жан – жақты зерттелді.

Денсаулық сақтау технологиялары – білім алушылар мен педагогтардың денсаулық жағдайына зиян келтірместен оқу – тәрбие процесін ұйымдастыруды көздейтін әдістердің жиынтығы. Яғни, бұл технологиялардың көмегімен оқыту үрдісін салауатты түрде ұйымдастырып, оның оң ықпалдарын біршама есе арттыруға болады. Балалардың қозғалысының төмендігі, жүктеменің мөлшерінің көптігінің бәрі баланың денсаулығына кері әсер етеді. Бүгінгі таңда балалардың денсаулық жағдайы мен салауатты өмір салтын ұстану деңгейінің өткен ғасырдағымен салыстырғанда төменірек екендігін ескерсек, бұл тақырыпты терең өзектілікке ие деуге негіз бар.

Кілттік сөздер: денсаулық сақтау технологиялары, сөйлеу тілі, салауатты өмір салты, денсаулық, оқу – тәрбие, қозғалыс.

Жиенбаева Н.Б.¹, Хуатхан Г.²

¹научный руководитель, доктор психологических наук, профессор
КазНПУ им. Абая, zh_nadejda@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности «7М01902 – Логопедия»,
КазНПУ им. Абая, gulmirakhuatkhan@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье всесторонне исследованы педагогические условия применения здоровьесберегающих технологий в развитии детей с нарушениями речи.

Здоровьесберегающие технологии – совокупность методов, предусматривающих организацию учебно-воспитательного процесса без ущерба для состояния здоровья обучающихся и педагогов. То есть с помощью этих технологий можно организовать процесс обучения здоровым образом и в несколько раз увеличить его положительное влияние. Низкая подвижность детей, большое количество нагрузок негативно сказываются на здоровье ребенка. Учитывая, что на сегодняшний день состояние здоровья детей и уровень здорового образа жизни ниже, чем в прошлом веке, есть основания полагать, что данная тема имеет глубокую актуальность.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, разговорная речь, здоровый образ жизни, здоровье, обучение, движение.

Zhienbaeyeva N.B.¹, Khuatkhan G.²

¹scientific supervisor, doctor of psychological sciences, professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abai, zh_nadejda@mail.ru

²2 nd year master's student of specialty «7M01902–Logopedics»,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai, gulmirakhuatkhan@mail.ru
Almaty, Kazakhstan

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Annotation

This article comprehensively examines the pedagogical conditions for the use of health-saving technologies in the development of children with speech disorders.

Health-saving technologies are a set of methods that provide for the organization of the educational process without prejudice to the health of students and teachers. That is, with the help of these technologies, it is possible to organize the learning process in a healthy way and increase its positive impact several times. Low mobility of children, a large number of loads negatively affect the health of the child. Considering that today the state of children's health and the level of a healthy lifestyle are lower than in the last century, there is reason to believe that this topic has deep relevance.

Keywords: health-saving technologies, colloquial speech, healthy lifestyle, health, training, movement.

Кіріспе. Өскелең ұрпақтың денсаулық жағдайы – қоғам мен мемлекет әл – ауқатының маңызды көрсеткіші, ол тек қазіргі жағдайды ғана емес, болашаққа нақты болжам жасайды. Себебі, дену сау ұрпақты тәрбиелеу маңызды аспекттің бірі болып табылады. Ал, бұл міндетті іске асыру білім беру саласында да өзекті мәселе болып табылады [1].

Жоғарыда атап өткендей, балалардың денсаулық жағдайы маңызды және терең тақырып. Ал, ерекше білімді қажет ететін балалардың денсаулық жағдайы екі есе өзектілікке ие болады. Себебі, балалардың психикалық – физикалық ерекшеліктеріне байланысты олардың салауатты болуын,

денсаулық жағдайын жақсартуын қамтамасыз ететін іс – шаралар түзете – дамыту жұмысының маңызды бөлігіне айналады [2].

Ерекше білімді қажет ететін балалардың бірі – сөйлеу тілінің бұзылысы бар балалар тобы. Сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалардың денсаулық жағдайын жақсарту технологияларының бірі ретінде логопедиялық жұмыста денсаулық сақтау технологиялары қолданылады [3].

Денсаулық сақтау білім беру технологиялары – бұл ең алдымен салауатты мәдениетті немесе балалар денсаулығы мәдениетін тәрбиелеу технологиялары. Бұл технологиялардың мақсаты – баланың өз денсаулығы мен өміріне саналы көзқарасын қалыптастыру, денсаулық туралы білімді жинақтау және оны қорғау, қолдау және сақтау қабілетін дамыту, мектеп жасына дейінгі балаға салауатты өмір салты мен қауіпсіз мінез – құлық міндеттерін, қарапайым медициналық, психологиялық өзін-өзі күту мен көмек көрсетуге байланысты міндеттерді дербес және тиімді шешуге мүмкіндік беретін валеологиялық құзыреттілікке ие болу [4].

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуінің бұзылыс тенденциясы, коммуникативті дағдылар деңгейінің төмендеуі (А.Г. Арушанова, О. С. Ушакова, Т. А. Ткаченко, Ю. В. Филлипова, Л. М. Шипицына) - мұның бәрі түзету – дамыту жұмысының маңыздылығы және балалардың сөйлеуін дамыту туралы білімді арттыру қажеттілігін анықтайды [5; 6; 7].

Логопедиялық тәжірибе көрсеткендей, жыл сайын сөйлеу тілінің әртүрлі бұзылыстары бар балалардың саны артып келеді.

Логопедиялық жұмыс сөйлеу бұзылыстарын ғана емес, сонымен бірге балалардың жеке басын да түзетуді қамтиды. Сөйлеу тілінің дамуында бұзылыстары бар оқушылар арасында жалпы және ұсақ моториканы, есте сақтауды, зейінді және жиі ойлауды дамытуда проблемалары бар оқушылардың пайызы жоғары. Тиісінше, бұлшықет релаксациясы, тыныс алу гимнастикасы, артикуляциялық гимнастика, саусақ гимнастикасы, жоғары психикалық функцияларды дамытуға арналған жаттығулар (зейін, есте сақтау, ойлау, дене шынықтыру минуттары, көру профилактикасы жаттығулары, логоритмика) кіретін осы балалармен кешенді сауықтыру және түзету жұмыстарын жүргізу қажет [8].

Денсаулық сақтау технологиясын қолдануды теориялық зерттеуді қорытындылай отырып, оның мынадай екі қағидасын ұсынамыз:

1. Оқу – тәрбие процесінің барлық стресстік факторларын жоюды қамтамасыз ететін білім беру ортасын құру. Мейірімділік атмосферасы, баланың күшіне деген сенім, жеке көзқарас, әрбір сәттілік жағдайына қол жеткізу балалардың танымдық дамуы үшін ғана емес, сонымен қатар олардың қалыпты психофизиологиялық жағдайы үшін де қажет.

2. Білім беру процесінің шығармашылық сипаты. Шығармашылық міндеттерді жүзеге асыру мүмкіндігіне сабақтарда және сабақтан тыс жұмыстарда оқытудың белсенді әдістері мен формаларын қолдану арқылы қол жеткізіледі.

Зерттеу әдістері және материалдары. Зерттеу әдістерінің негізіне балалардың мәдени – тарихи даму концепциясы қарастырылды. Сауалнаманың негіздерін құру оның мазмұнын бейімдеу нәтижесінде ұсынылды. Қарастырылған сауалдардың мазмұны төмендегідей болды:

1. Сіз логопедиялық жұмыста денсаулық сақтау технологияларын кеңінен қолданасыз ба? (иә /жоқ)

2. Денсаулық сақтау технологияларды логопедиялық сабақтың ажырамас бөлігі деп санайсыз ба? (иә /жоқ)

3. Денсаулық сақтау технологияларын қолданудың ережелерін, мазмұндық ерекшеліктерін толықтай білесіз бе? (иә /жоқ)

4. Денсаулық сақтау технологияларының баланың сөйлеу тілін дамытудағы орнын жоғары деп бағалайсыз ба? (иә /жоқ)

5. Денсаулық сақтау технологияларының сөйлеу тілін дамытудағы заңдылықтарын, кезеңдер бойынша қолданыс ережелерін білесіз бе? (иә /жоқ)

Нәтижелері. Зерттеу жұмысына ұсынылған сауалнама логопедтерге ұсынылып, сауалнамаға жалпы саны 5 маман қатысты. Сауалнаманың жауаптары төменгі кестеде ұсынылды.

Кесте 1

Сұрақ №	Зерттеу нәтижелері				
	1	2	3	4	5
Иә	40 %	40 %	60 %	60 %	40 %
Жоқ	60 %	60 %	40 %	40 %	60 %

Кестеден көріп отырғанымыздай, логопедтердің жұмысында денсаулық сақтау технологияларының қолданыс деңгейінің орташа екендігін байқаймыз. Логопедиялық жұмыста 40 % маман кеңінен қолданса, қалған 60 % жоқ жауабын таңдады. Себебі, мамандардың басым бөлігі денсаулық сақтау технологияларын тек қана дыбыс айтуда ғана қолдану ықпалын алға тартты.

Логопедиялық сабақтардың ажырамас бөлігі ретінде денсаулық сақтау технологиясын қолдану бойынша сұраққа 40 % маман «иә» жауабын, 60 % маман «жоқ» жауабын таңдады.

Ал, денсаулық сақтау технологияларын қолдану ережелері мен қағидалары туралы сұраққа мамандардың 60 % «иә», 40 % «жоқ» жауабын таңдады.

Келесі, сауалға мамандардың 60 % оң жауапты таңдады. Ал, қалған 40 % жоқ жауабын көрсетті. Себебі, бұл технологияны қолдану түзету рөлін емес, қосымша әдіс ретінде қолданылатындығы туралы жауаптар болды.

Соңғы сұраққа мамандардың басым бөлігі жоқ жауабын таңдаған.

Осылайша, логопедиялық жұмыста денсаулық сақтау технологияларын қолдану деңгейін орташа деңгейде деп тұжырымдаймыз.

Нәтижелердің талқылануы. Қазіргі уақытта логопед мамандардың қызметінде денсаулық сақтау технологияларын қолдану сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен түзету және дамыту жұмыстарының перспективалы құралына айналууда. Бұл жұмыс әдістері арнайы педагогикада жиі қолданылатын және сөйлеу қиындықтарын ғана емес, сонымен қатар мектеп жасына дейінгі балаларды жалпы сауықтыруда мүмкін болатын жетістіктерге жетуге көмектесетін тиімді түзету құралдарының қатарына жатады. Кешенді логопедиялық көмек аясында ерекше күш – жігерді қажет етпейтін денсаулық сақтау технологиялары балалардың сөйлеуін түзету процесін оңтайландырады және баланың бүкіл денесін сауықтыруға ықпал етеді. Оларды қолданудың әсері мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіне, жаңа мүмкіндіктерді қолдана білуге, түзету және дамыту процесінің жүйесіне тиімді әдістерді енгізуге, сабақ барысында балаларға психофизиологиялық жайлылық туғызуға, олардың өз қабілеттеріне «сенімділік жағдайын» қамтамасыз етуге байланысты. Сонымен қатар, балама әдістер мен тәсілдер сабақтарды қызықты және әр түрлі ұйымдастыруға көмектеседі.

Осылайша, денсаулық сақтау технологияларының түзету мүмкіндіктері сөйлеу мен жалпы дамыту үшін жағдай жасауға ықпал етеді. Түзету логопедиялық сабақтарында денсаулық сақтау технологиясын қолдану бірнеше мәселелерді шешуге мүмкіндік береді:

1. сөйлеу белсенділігін арттыруға көмектеседі;
2. сөйлеу дағдылары мен біліктерін дамытады;
3. бұлшықет кернеуін жеңілдетеді, өнімділікті қалпына келтіреді;
4. танымдық қызығушылықты белсендіреді;
5. шоғырлануды жақсартады, бір әрекеттен екіншісіне ауысу қиындықтарын азайтады.

6. балалардың денсаулығын нығайту, коммуникативті дағдыларды толық игеруге, баланың танымдық белсенділігін дамытуға және белсендіруге мүмкіндік беретін жетекші фактор ретінде қарастырылады.

Қорытынды. Денсаулық сақтау технологияларын логопедиялық жұмыста қолдануды зерттеу оның маңызды рөлін анықтады. Сонымен қатар, шағын эксперименттік жұмыс жүргізу арқылы логопед мамандардың арасында денсаулық сақтау технологияларын қолданудың орташа деңгейі анықталды.

Балаға кешенді әсер ету ғана сөйлеу дамуының сәтті динамикасын бере алады. Сөйлеудің бұзылуын жөну үшін түзету жұмысындағы әдістер мен тәсілдердің жиынтығы сөйлеу әрекетіндегі ақауларды түзетуге ғана емес, сонымен қатар белгілі бір психикалық процестерді, қоршаған әлем туралы идеяларды, тәрбиеленген әлеуметтік құбылыстар мен мінез – құлық дағдыларына қарым – қатынастардың қалыптасуын, жеке мәдениеттің негіздерін қалыптастыруға әсер етеді. Логопедтің

түзету жұмысында балалардың денсаулығын сақтаудың әлеуметтік және педагогикалық маңыздылығы артады.

Сонымен, логопедтің жұмысында денсаулық сақтау технологияларын қолданудың теориялық және эксперименттік тұрғыда зерттей отырып, сәтті жұмыстың мынадай педагогикалық шарттарын ұсынамыз:

1. Денсаулық технологияларын өзге әдістермен кешенді мазмұнда қолдану;
2. Денсаулық сақтау технологияларын баланың сөйлеу тілінің бұзылысына, деңгейі мен тереңдігіне қарай таңдау, бейімдеу.
3. Денсаулық сақтау технологияларының қолдануды әрбір логопедиялық сабақтың 7 – 10 минутты қамтитын фрагменті ретінде қолдану.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. «Қазақстан Республикасындағы бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 8 қарашадағы № 500 бұйрығы
2. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education// International Journal of Environmental and Science Education. - ISSN: 1306-3065.-№11.-2016
3. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. Journal of Entrepreneurship Education Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>
4. Буденная Т.В. «Логопедическая гимнастика». – СПб., 2003.
5. Гаврючина Л.В. «Здоровьесберегающие технологии в ДОУ». – М.: ТЦ Сфера, 2006
6. Гомзяк О.С. «Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников». – М., 2009
7. Кузнецова С.В., Е.В. Котова, Т.А. Романова «Система работы с узкими специалистами ДОУ». – М.: ТЦ Сфера, 2008г.
8. Картушина М.Ю. «Логоритмические занятия в детском саду». – М., 2004.

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29

А.К.Рсалдинова¹, Даурамбекова А.А.², Ә.Қ.Нұрпапа³

¹Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., доцент

² П.ғ.м., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

³М01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДА СӨЗДІҢ
БУЫНДЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ БОЙЫНША ТҮЗЕТУ ЖҰМЫС
ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕР**

Аңдатпа

Мақалада логопедияның өзекті мәселесі қарастырылады: сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасындағы балаларда сөздің буындық құрылымын қалыптастыру мәселесі. Жоғарыда айтылғандай, сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар оқушыларда ауызша сөйлеу бұзылыстарының құрылымында сөздердің силлабикалық құрылымының бұзылуы жиі кездеседі. Барған сайын бұл бұзушылық жалпы білім беретін мектептердің сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар оқушылардың жазбаша жұмыстарында көрініс табады, сондықтан балалардағы дисграфиялық кателіктердің пайда болуы мен түзетілуінің алдын алу үшін, мектепте баланы одан әрі табысты оқыту және мектеп бағдарламасын игеру үшін сөздің буындық құрылымын түзету бойынша логопедиялық жұмыс өзекті деп санаймын. Сөздің

буындық құрылымының бұзылуын түзету немесе қалыптастыру бойынша заманауи тәсілдер сөйлеу бұзылыстарын жеңудегі жалпы түзету жұмыстарының бөлігі болып табылады.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы; мектеп жасындағы балалар; сөздің буындық құрылымы; түзету; заманауи тәсілдер; логопедиялық жұмыс; буындық талдау; синтез.

*А.К.Рсалдинова¹, Даурамбекова А.А.², А.К.Нурпапа³
¹научный руководитель, к.п.н, доцент КазНПУ имени Абая
М.п.н., ст.преподаватель КазНПУ имени Абая*

³магистрант 2 курса по специальности 7M01902 - подготовка специалистов по специальной педагогике КазНПУ имени Абая г. Алматы, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема логопедии: проблема формирования слоговой структуры слова у детей школьного возраста с общим недоразвитием речи. Как отмечалось выше, у учащихся с общим недоразвитием речи нередко в структуре нарушений устной речи встречаются нарушения слоговой структуры слов. Все чаще данное нарушение отражается в письменной работе учащихся с общим недоразвитием речи общеобразовательных школ, поэтому считаю актуальной логопедическую работу по коррекции слоговой структуры слова для дальнейшего успешного обучения ребенка в школе и освоения школьной программы, для профилактики возникновения и коррекции дисграфических ошибок у детей. Современные подходы по коррекции или формированию нарушений слоговой структуры речи являются частью общей коррекционной работы по преодолению речевых нарушений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; дети школьного возраста; слоговая структура слова; коррекция; современные подходы; логопедическая работа; слоговой анализ; синтез.

*A.K.Rsaldinova¹, Daurambekova A.A., A.K.Nurpapa³
¹candidate of Pedagogical sciences, associate professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abai
²Master's degree, senior lecturer*

*³2 nd course master specialty of 7M01902
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty
Almaty, Kazakhstan*

MODERN APPROACHES IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK ON THE FORMATION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article deals with the actual problem of speech therapy: the problem of forming the syllabic structure of a word in school-age children with general speech underdevelopment. As noted above, students with general speech underdevelopment often have violations of the syllabic structure of words in the structure of oral speech disorders. Increasingly, this violation is reflected in the written work of students with general underdevelopment of speech in secondary schools, therefore, I consider speech therapy work to correct the syllabic structure of the word to further the successful education of the child at school and the development of the school curriculum, to prevent the occurrence and correction of dysgraphic errors in children. Modern approaches to the correction or formation of violations of the syllabic structure of speech are part of the general corrective work to overcome speech disorders.

Keywords: general underdevelopment of speech; school-age children; syllabic structure of the word; correction; modern approaches; speech therapy; syllabic analysis; synthesis.

Кіріспе. Елімізде соңғы бес жылда жүргізілген диагностиканың қорытындысы бойынша бастауыш мектепке баратын балалар арасында сөйлеу тілі бұзылған, мектеп дайындығы әлсіз балалар санының артқанын байқаймыз. Ең ауыр және жиі кездесетін сөйлеу ақауларының бірі – сөздердің буындық құрылымының бұзылуы. Бұл сөйлеу дамуының ақауы тұрақты және ұзақ, сауатты жүргізілген түзету жұмыстарын қажет етеді. Ол күрделі буын құрамындағы сөздерді айтудағы қиындықтармен, яғни сөздегі сөз тәртібін бұзу, тастап кету, жаңа буындарды немесе дыбыстарды қосумен сипатталады [1]. Сөздің буындық құрамын қабылдау мен көбейтудегі қиындықтар балалардың сөздік қорын қалыптастыруды қиындатады, өйткені бұрмаланудың күрделене түсуі бір сөзді екіншісіне ауыстыруға әкеледі. Сауаттылықты меңгерген бала сөйлемді жазуды бастамас бұрын да ондағы жеке сөздерді бөліп, олардың арасындағы шекараны анықтап, әр сөздің дыбыстық-буындық құрамын анықтай алуы керек. Егер сөйлеу тілінде мұндай талдау балаға қол жетімді болмаса, онда жазбаша сөйлеу дағдыларын толық игеру мүмкіндігін төмендететін нақты жазу қателіктері пайда болуы мүмкін [2].

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш сынып оқушыларында бұзушылықтардың өзіндік ерекшеліктерін зерттеуге және сөздердің буындық құрылымын түзетуге байланысты мәселелер жеткілікті зерттелмеген. Осы бұзушылықты түзету үшін логопедиялық жұмыстың жаңа бағыттары мен әдістерін іздеу қажет. Зерттеудің мақсаты – сөйлеу тілі жалпы дамымаған бастауыш сынып оқушыларындағы сөздердің буындық құрылымын қалыптастырудың және түзетудің ерекшеліктерін зерттеу және түзету жұмыстарының заманауи тәсілдерінің бағыттарын анықтау болып табылады [3].

Логопедиядағы сөйлеу бұзылыстарының психологиялық-педагогикалық жіктелу принциптеріне сәйкес, Р.Е.Левинадан кейін, біз барлық тілдік құрылымдардың қалыптаспауы байқалатын сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар тобын бөліп көрсетеміз. Сөйлеу біртұтас функционалды жүйе ретінде зардап шегеді-оның барлық компоненттері бұзылады. Мектеп жасындағы балаларда сөйлеудің жалпы дамымауының әртүрлі және жиі кездесетін көріністерінің арасында сөздің буындық құрылымының бұзылуы байқалады. Бұл сөйлеу дамуындағы ақау әртүрлі силлабикалық құрамдағы сөздерді айтудағы қиындықтармен сипатталады [4].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың сөздің буындық құрамын зерттеу мәселесі А.Н.Гвоздев, Р.Е.Левина секілді ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Арнайы әдебиеттерде А.К.Маркова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркинаның еңбектерінде сөйлеудің жалпы дамымауына әкелетін ауыр сөйлеу бұзылыстары бар мектеп жасындағы балаларда сөздің буындық құрылымының қалыптасуының сипаттамасы келтірілген. Р.Е.Левинаның зерттеулері бойынша, сөздің буындық құрамын игеру қабілеті дифференциалды белгі ретінде ерекшеленуі мүмкін, бұл сөйлеу бұзылыстарының табиғатын тануға мүмкіндік береді [5]. А.К.Маркованың пікірінше, сөздің буындық құрылымы – бұл әр түрлі сөздердің екпінді және екпінсіз буындарын ауыстыру мүмкіндігі. Сөздің буындық құрылымы кинетикалық артикуляциялық бағдарлама болып табылады, уақыт өте келе қозғалу дағдыларын қалыптастырудың негізінде жатқан құрылым екендігі анықталды. Бұл бағдарламаның ассимиляциясына сөздің буындық құрылымының компоненттері екпін, реттілік, құрылым, буын саны тікелей әсер етеді [6].

Сөздің буындық құрылымын диагностикалау және түзету мәселелерімен З.Е.Агранович, Г.В.Бабина, С.Е.Большакова, В.А.Ковшиков, Т.А.Ткаченко, Н.С.Четверушкина және басқалары айналысқан. Теориялық дереккөздерді талдау сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар сөздің буындық құрылымының айтылуын өз бетінше игере алмайтындығын көрсетеді. Барлық авторлар бұл ақаулықтың тұрақтылығын, оны жеңудің төмен динамикасын атап өтеді. Сөйлеуді үйрену барысында сөздің буындық құрылымын игеру олар үшін ерекше қиындық тудыратыны және логопед-мұғалімнің ерекше назарын қажет ететіні анықталды.

Зерттеу әдістері мен материалдары. Логопедиялық жұмыстың практикасы мектеп жасына дейінгі кезеңде дыбыстық айтылымды түзету бірінші орынға қойылғанын және сөздердің буындық құрылымын қалыптастырудың маңыздылығын жете бағаламайтынын көрсетеді.

Сондықтан логопедияның қазіргі даму кезеңінде сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөздің буындық құрылымын қалыптастыру жолдарын дамыту мәселесі әлі де өзекті болып қала береді

[7].Баланың оқшауланған айтылуында үйренген сөздің буындық құрылымы көбінесе бұл сөзді тәуелсіз сөйлеуге енгізген кезде қайтадан бұрмаланады, сондықтан түзету әсерінің коммуникативті кезеңі өте маңызды. Қарым-қатынас қажеттілігі баланы сөйлеу тәжірибесінде тілдік құралдарды қолдануға итермелейді. Коммуникативті іс-шараларға қатысушылар: логопед, ата-ана, бала, достары. Балалар сұрайды, айтады, растайды, қарсылық білдіреді, келіседі, ұсынады, біледі, шақырады, алғыс айтады. Коммуникативті дағдылар мен қабілеттерді қалыптастыру кезеңінде әр түрлі іс-әрекеттерді қолданған жөн. Диалог арқылы режимдік сәттерге әртүрлі буындық құрылымның сөздерін қосу көзделеді [8].

В.А.Ковшиков тіл қарым — қатынас пен жалпылау құралы болғандықтан, логопедиялық жұмыста бала тілді қолдану қажеттілігін сезінетін жағдайларды үнемі жасау керек екеніне назар аударады. Баланың сөздерді немесе сөйлемдерді қайталауы, сөйлемдерге сөздерді қосуы, баланың тәуелсіз сөйлеуі — бұл барлық логопедиялық жұмыстың негізгі формасы болуы керек. Бұл процесте оның баласы тілдің күрделі заңдылықтарын өз бетінше ашуға және тілді іс-әрекетте қолдануға үйренуі керек. В.А.Ковшиков сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар балалардағы сөздің буындық құрылымының тұрақсыздығы мен әртүрлілігін әртүрлі лингвистикалық факторлардың (буын түрі, сөз ұзындығы, фонемалық орта, буынның екпіні) әсерімен түсіндіреді. Дыбыстың дұрыс немесе бұрыс айтылуы көбінесе оның «бастапқы» сипаттамасына емес, оның көптеген контекстік шарттарына байланысты екенін атап өткен. Бұл логопедиялық жұмыста оңтайлы нәтижеге жету үшін дұрыс таңдалған лингвистикалық материал маңызды рөл атқарады дегенді білдіреді. Лингвистикалық материалдың өзі қазірдің өзінде түзету құралы болып табылады [9].

Бала ең алдымен сөздің буындық құрылымын, содан кейін дыбыстық құрылымды меңгереді; бұл балаға сөйлеуді бастауға мүмкіндік береді. Отандық логопедияда күрделілігі артып келе жатқан құрылымдық сөздердің 14 түрі бар. А.К.Маркова классификациясында айқын көрсетілген.

А.К.Марковтың еңбегіне сәйкес сөздің буындық құрылымы әр түрлі күрделілік дәрежесіндегі екпінді және екпінсіз буындардың ауысуы ретінде анықталады және төрт параметрге ие: екпін; буындар саны; сызықтық буын тізбегі; буынның моделі [10].

Сөздердің буындық құрылымының бұзылуын жеңу үшін түзету жұмыстарының дәстүрлі әдістемесі екі кезеңді бөлуге болатын сөйлеу-есту және сөйлеу дағдыларын дамытудан тұрады:

1. Дайындық (жұмыс вербалды емес және ауызша материалда жүргізіледі). Бұл кезеңнің мақсаты — баланы ана тіліндегі сөздердің ритақты құрылымын игеруге дайындау. Оқытудың осы кезеңіндегі негізгі нүкте — белгілі бір оқу және сөйлеу тапсырмасы бар арнайы ұйымдастырылған эмоционалды ойын. Бұл жаттығулар сөйлеудің фонетикалық жағын ғана емес, психикалық процестерді де дамытуға бағытталған. Вербалды емес материалда жұмыс істеу кезінде есту зейінінің және есту жадының шоғырлануын дамытуға арналған ойындар мен жаттығулар, ритақ бойынша жұмыс, қолдың динамикалық праксисін қалыптастыруға және қолдың өзара үйлестірілуін дамытуға арналған жаттығулар, графикалық жаттығулар өткізіледі [11]. Ауызша материалда жұмыс істеу кезінде ойындар мен жаттығулар кеңістіктік-уақыттық көріністерді қалыптастыруға бағытталған. Бұл кезеңде дыбыстық айтылымды қалыптастыру тәуелсіз міндет емес: ол сөздерді әртүрлі буындық құрылыммен игерумен тығыз байланысты. Балаларға сөздерді буындарға бейсаналық түрде бөлуге, сөздерді буын арқылы айтуға үйретеді.

2. Нақты түзету (жұмыс ауызша материалда жүргізіледі). Бұл кезеңнің мақсаты-сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар белгілі бір балада сөздердің буындық құрылымындағы ақауларды тікелей түзету. Жұмыс дауысты дыбыстар деңгейінде, буын деңгейінде, сөз деңгейінде жүргізіледі. Өзін-өзі бақылау сапасын жақсарту үшін сөйлеу анализаторынан басқа, есту, көру және тактильді жұмыстарға ерекше мән беріледі [12]. Сөздердің буындық құрылымын жетілдіру жұмыстарымен қатар, сөздердің дыбыстық толықтығы, дыбыстың айтылуын түзету бойынша жұмыстар жүргізілуде, өйткені мұның бәрі баланың сөздің фонетикалық дұрыс қалыптасуындағы шешуші факторлар болып табылады. Бұл жұмыс балалардың жетекші іс-әрекетін ескере отырып және көрнекілікті қолдана отырып, қарапайымнан күрделіге дейінгі принцип бойынша ұзақ уақыт жүргізілуі керек. Біріншіден, жұмыс көмекші құралдарға, материалдандырылған әрекеттерге сүйене отырып жүзеге асырылады. Болашақта буындық талдау және синтез дауыстап сөйлеу тұрғысынан жүзеге асырылады. Логопедиялық жұмыстың келесі кезеңдерінде бұл әрекет ішкі жоспарға ауысады, ақыл-ой жоспарында жүзеге асырылады. Сөйлеу анализаторынан басқа, есту, көру және тактильді әрекеттерді

«жұмысқа қосу» ерекше мәнге ие. Буындық бұзылуларды жеңу бойынша түзету жұмыстарының дәстүрлі әдістемесімен қатар заманауи тәсілдер қолданылады: сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар бастауыш мектеп жасындағы балалардағы сөз құрылымдары қолданылды: презентация түрінде ойындар мен жаттығулар өткізуге арналған Power Point бағдарламасы; үй тапсырмасына арналған компьютерлік оқыту бағдарламалары; кешенді сабақтар және ата-аналармен бірлескен ашық сабақтар өткізіледі [13].

Оқу процесінде сабақтың әртүрлі формалары қолданылады: жеке, топтық. Олардың кейбіреулері белгілі бір қиындықтарға тап болған балаларды қолдайтын баланың жеке ерекшеліктеріне байланысты ата-аналарға қатысты болады. Сабақ барысында олар баланың сөйлеу бұзылысының мәнімен, барлық логопедиялық қондырғылармен және үйде жалпы және сөйлеу режимін орнату талаптарымен танысатын болады. Сондай-ақ, ата-аналармен жеке әңгімелер, кеңестер және басқа да жұмыс түрлері ұйымдастырылады. Тиімді түзету және дамыту жұмыстарын ұйымдастыру тек мұғалімдер мен мектеп мамандарының тығыз қарым-қатынасы жағдайында мүмкін болады. Олардың қызметінің айрықша ерекшеліктері – өзара әрекеттесудің командалық стилі, баланың дамуын үнемі бақылау, оны оқытудың тиімділігін бірге анықтау. Осы мақсатта арнайы педагог, логопед, психолог, музыка және дене шынықтыру мұғалімдерімен бірлесіп кешенді сабақтар өткізіледі. Мысалы, мамандар «орман мектебі», «біздің қонағымыз», «көк елге саяхат», «леопольд мысықтың қазынасы» сияқты ойын-сауық сабақтарын ұйымдастырады; «ойнауды үйрену», «Мульти-пульти викторинасы» атты қызықты викториналарды ұйымдастырып, өткізуге болады [14].

Қазіргі уақытта мектепте компьютерлік техниканы қолдану үйреншікті жағдайға айналу. Тәжірибе көрсеткендей, компьютерде ойындар мен жаттығуларды қолдану балалардың логопедиялық сабақтарға, жаңа білімді игеруге деген қызығушылығын арттырады, өнімділікті белсендіреді, есте сақтау мен логикалық ойлауды жаттықтырады, зейін мен реакция жылдамдығын дамытады. Осы мақсатта Power Point бағдарламасындағы қызықты ойындар мен жаттығуларды балаға ұсынуға болады, мысалы: «силлабикалық арифметика», «ритақты саяхат», «силлабикалық ұшу», «силлабикалық трек», «көңілді ноталар», «шашыраңқы буындар», «сандық буындар» және т.б. ойындарды ұсынылады [15].

Зерттеу нәтижелері және талқылау. Зерттеу жұмысымыз Алматы қаласындағы Алматы қаласындағы «Шиен ауылындағы орта мектеп Қоғамшыл бастауыш мектебі және мектеп жанындағы интернатымен» коммуналдық мемлекеттік мекемесінде жүргізілді. Зерттеуге жалпы сөйлеу тілі дамымаған 10 бастауыш сынып оқушылары қатысты. Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – балалардың сөздің буындық құрылымының даму деңгейін анықтау. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардағы сөздердің буындық құрылымының бұзылуы логопедиялық тексеру кезінде анықталады. Тапсырмалар ауызша да, жазбаша да беріледі: буындық құрылымның біртіндеп күрделенуімен 15 сөзді тақырыптық суретке сүйене отырып және онсыз айту, логопедтің артында 5 қарапайым сөйлем айту, оқу, есту диктанты. Сөздер белгілі бір дыбыстармен және буындардың әртүрлі саны мен түрлерімен таңдалады; сөздің басында, ортасында және соңында дауыссыз дыбыстар бар сөздер. Келесі жаттығулардың көмегімен балалардың сөздік құрылымының қалыптасу деңгейін анықтадық.

1. "Дұрыс санау" жаттығуы

Мақсаты: дыбыстарды санауға үйрету. Жаттығу барысы: Логопед дыбыстарды кез-келген затпен ойнайды, бала оларды санап, тиісті цифр бар картаны көтереді, содан кейін дыбыстардың бірдей санын шығарады (бірдей және әртүрлі ритақтар беріледі).

2. "Дұрыс схеманы таңдаңыз" жаттығуы. Мақсаты: ритақты сызбаны картадағы оның схемасымен байланыстыруды үйрету. Жаттығу барысы: 1-нұсқа. Логопед айқын екпінмен ритақты үлгіні орнатады, бала картадағы тиісті схеманы таңдайды. 2-нұсқа. Бала берілген схема бойынша ритақты үлгіні шығарады.

3. "Сөзді жина" жаттығуы. Жаттығу барысы: Логопед әр түрлі тәртіпте жазылған буындарды ұсынады, сөздерді құрастыру керек: ши, ма, на — ...

4. Буындық кестелер бойынша жұмыс. 1-нұсқа. Оқушылар буындық кестені оқиды, содан кейін осы буындардан сөздер жасайды. 2-нұсқа. Логопед сөзді атайды, ал оқушылар ұсынылған сөзді құрайтын буындарды табады. 3-нұсқа. Логопед буынды атайды, ал балалар осы буынға сөз ойлап тауып, дәптерге жазады.

Балалардағы сөздің буындық құрылымының даму деңгейін бағалау көрсеткіші: 3 ұпай – тапсырманы өз бетінше орындай алды; 2 ұпай – тапсырманы жартылай орындады; 1 ұпай – тапсырманы мұғалімнің көмегімен орындады.

№	Оқушылардың тізімі	Дұрыс санау жаттығуы	Дұрыс схеманы тандаңыз жаттығуы	Сөзді жина жаттығуы	Буындық кестелер бойынша жұмыс
1	Алихан	2	1	2	1
2	Айым	3	2	3	2
3	Нұрали	3	2	3	3
4	Арман	2	1	2	1
5	Жанәли	3	3	3	2
6	Айлин	2	2	3	3
7	Шерхан	2	1	2	1
8	Хақназар	3	3	3	2
9	Мадина	3	2	2	2
10	Сұлтан	2	1	2	1

Кесте 1. Балалардың сөздің буындық құрылымының даму деңгейі

Зерттеу нәтижелеріне келетін болсақ, дұрыс санау жаттығуы мен сөздерді жина жаттығуын орындау барысында балалар жақсы нәтиже көрсетті, алайда аздаған қателіктер орын алды. Бірақ балалар өз қателіктерімен жұмыс жасап, оларды түзеді. Дұрыс схеманы тандау барысында балалардың басым көпшілігі қиындықтарға тап болды. Буындық кестелер бойынша жұмыс жүргізу барысында да айтарлықтай сәтсіздіктер орын алды. Балалардың басым көпшілігі осы екі тапсырманы орындау кезінде мұғалімнің көмегіне жүгінді. Бұл дегеніміз сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөздердің буындық құрылымын түзету мәселесін қолға алып, сауатты түзету жұмыстарын жүргізу керектігін көрсетті.

Қорытынды. Осылайша, сөйлеу тілі жалпы дамымауы бар мектеп жасындағы балаларда буындық талдау мен сөз синтезін дамыту вербалды емес және вербалды материалда жұмыс жүргізуде, ойындар мен жаттығуларды қамтитын жүйелі, кешенді түзетуді жүзеге асыруда, заманауи тәсілдерді қолдануда тиімді болады. Сабақтың ұйымдастырушылық және эмоционалды деңгейіне үлкен мән беріледі. Түзету және педагогикалық үрдісте компьютерлік технологияларды қолдану оқытудың дәстүрлі және заманауи құралдары мен әдістерін ұтымды үйлестіруге мүмкіндік береді, осылайша зерттелетін материалға деген қызығушылықты арттырады. Компьютерлік ойындар ойнай отырып, бала оқиғалар тізбегін жоспарлауды, болжауды үйренеді, ол іс-әрекеттің нәтижелерін болжау қабілетін дамытады – мұның бәрі логикалық ойлауды дамытуға әсер етеді.

Толыққанды тұлғаны тәрбиелеу үшін баланың ұжыммен еркін қарым-қатынасына кедергі келтіретін барлық нәрсені жою қажет. Балалардың ана тілін меңгеруі, дұрыс, анық, мәнерлі сөйлеуі маңызды. Дұрыс сөйлеуді уақтылы меңгеру баланың толыққанды тұлғасын қалыптастыру үшін үлкен маңызға ие.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Левина Р.Е. Принцип анализа речевых нарушений у детей // Труды 2-ой научной сессии по дефектологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 166-173.
2. Гвоздев А.Н. От первых слов до первых книг. Дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского Ун-та, 1981. 320 с.
3. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1961. С. 65-70.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1985. №4. С. 72-78.
5. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. СПб: Детство-пресс, 2009. 48 с.

6. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. – М.: ПАРАДИГМА, 2010. 96 с.
7. Большакова СЕ. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009. 56 с.
8. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
9. Ткаченко Т.А. Слоговая структура слова. Коррекция нарушений. Логопедическая тетрадь. – М., Книголюб, 2008. – 48 с.
10. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. – М.: Гном и Д, 2001. – 96 с.
11. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. В 2 тт. Т. II /Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. С.112–122.
12. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. №2. С. 128-133.
13. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. №4. С. 155-160.
14. Ермакова М.А. Анализ особенностей интонации и ее компонентов у дошкольников с экспрессивной алалией // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. №3. С. 86-88.
15. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений. – М.: Национальный книжный центр, 2015

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.27

Бекбаева З.Н.¹ Әлімғазы А.Е.²,

¹ғылыми жетекшісі, Педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы

²М01902 – Сурдопедагогика мамандығының 2-курс магистранты

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАР ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУІН ДАМУЫТ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Тіл – адамның қарым-қатынасының маңызды құралы. Тек тілдің көмегімен ересек баламен үнемі қарым-қатынаста адамзат жинаған тәжірибе, білім, дағдылар беріледі. Сондықтан сөйлеуді дамыту балаларды тәрбиелеу мен оқытудың маңызды міндеті болып табылады. Баланың сөйлеу тәжірибесі неғұрлым бай болса, оның сөйлеуі соғұрлым жақсы және тез дамиды. Бір сөзді бірнеше рет қайталау және оны белгілі бір затпен байланыстыру нәтижесінде баланың санасында сөз бен аталған зат арасында ассоциативті байланыс қалыптасады. Сол себепті біз мақаламызда дидактикалық ойындарды қолдана отырып есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің дамуына ықпалы жайлы қарастырамыз.

Кілтті сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, дидактикалық ойындар, сөйлеу тілі, ауызша-логикалық ойлауды дамыту.

Бекбаева З.Н.¹ Әлімғазы А.Е.²

¹научный руководитель, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

² магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Сурдопедагогика
КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

Язык-важный инструмент человеческого общения. Только с помощью языка в постоянном общении со взрослым ребенком передается накопленный человечеством опыт, знания, навыки. Поэтому развитие речи является важнейшей задачей воспитания и обучения детей. Чем богаче речевой опыт ребенка, тем лучше и быстрее развивается его речь. В результате многократного повторения одного и того же слова и связывания его с определенным предметом в сознании ребенка формируется ассоциативная связь между словом и указанным предметом. Поэтому в нашей статье мы рассмотрим влияние на развитие речи младших школьников с нарушением слуха с помощью дидактических игр.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, дидактические игры, речь, словесно-логическое мышление.

Bekbaeva Z.N. ¹ Alimgazy A.E. ²

¹scientific supervisor, candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer

² 2nd year master's student in the specialty 7M01901 – Surdopedagogy
KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

Language is an important tool of human communication. Only with the help of language, in constant communication with an adult child, the accumulated experience, knowledge, and skills of mankind are transmitted. Therefore, the development of speech is the most important task of educating and educating children. The richer the child's speech experience, the better and faster his speech develops. As a result of repeated repetition of the same word and linking it with a certain object, an associative connection between the word and the specified object is formed in the child's mind. Therefore, in our article we will consider the impact on the speech development of younger schoolchildren with hearing impairment using didactic games.

Keywords: children with hearing impairment; didactic games, speech, verbal and logical thinking.

Қысқашы. Қазіргі білім берудің жеке-әлеуметтік бағыты есту қабілеті зақымдалған балаларды тәрбиелеу мен оқытудың инновациялық педагогикалық технологияларын қолдануды көздейді, бұл мектеп білімін ізгілендіру мен демократияландырудың жалпы процесіне сәйкес келеді.

Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың дамуын жандандыру, олардың әлеуметтік бейімделуі үшін І және ІІ типті арнайы (түзету) білім беру мекемелерінде сабақта және сабақтан тыс уақытта тәрбие жұмысын ұйымдастыру және мазмұны мәселелері қарастырылады.

Сабақтан тыс жұмысты ұйымдастырудың негізгі принциптерінің бірі ретінде іс-әрекетке деген көзқарас принципі қабылданды (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Галперин, Д.Б.Эльконин және т.б.), оған сәйкес адам өзін тек іс-әрекетте жүзеге асыра алады [1].

Көрнекті сурдопедагог С.А.Зыков «педагогикалық ұйымдастырылған іс -әрекет» - бұл есту қабілеті зақымданған балаларға арналған мектептерде білім берудің жетекші принципі, оны әр түрлі қызмет бағыттары арасындағы өзара әрекеттесуді қамтамасыз ете отырып, белгілі бір мазмұнмен толтыру қажет екенін атап өтті. Есту қабілеті зақымданған балаларға арналған мектеп-интернаттарда әр түрлі қызмет түрлерінде оқушының шығармашылық тұлғасы қалыптасады, оның әлеуетті мүмкіндіктері ашылады және дамиды [2].

Мұндай әрекеттің бір түрі-ойын әрекеті. Ойын – бұл балалар үшін ең қолжетімді әрекет түрі, қоршаған әлемнен алған әсерлерді, білімдерді қайта өңдеу тәсілі. Ойында баланың ойлау және қиял ерекшеліктері, оның эмоционалдылығы, белсенділігі, қарым-қатынасқа деген дамып келе жатқан қажеттілігі айқын көрінеді.

Балалар неғұрлым үлкен болса, олардың жалпы даму деңгейі неғұрлым жоғары болса, әуесқой мінез-құлықты қалыптастыру үшін ойын соғұрлым құнды болады (әсіресе педагогикалық бағытта): балалардың өздері сюжетті жоспарлауға немесе ережелермен (дидактикалық, мобильді) ойындар ұйымдастыруға, серіктестер табуға, мақсат қоюға және өз жоспарларын жүзеге асырудың құралдарын таңдауға мүмкіндігі бар. Ойын баладан жолдастарымен қарым-қатынас орнатуды талап етеді. Бұл бейресми балалар бірлестіктерінде баланың мінез-құлқының әртүрлі белгілері, оның әдеттері, қызығушылықтары, қоршаған орта туралы идеялары, әртүрлі дағдылар, мысалы, белгілі нормалар мен мінез-құлық ережелерін басшылыққа ала отырып, ойында туындайтын проблемалық жағдайлардан өз бетінше шығу жолын таба білу немесе ойын мәселелерін шешу үшін нақты (қиялдан гөрі) еңбек қызметін өз бетінше ұйымдастыра білу [3].

С.Л.Рубинштейннің сөзімен айтқанда, «ойында, фокустағыдай, олар жиналады, онда пайда болады және ол арқылы адамның психикалық өмірінің барлық аспектілері қалыптасады». Ойнап жатқан баланы бақылай отырып, оның қызығушылықтарын, қоршаған өмір туралы идеяларын білуге, мінезінің ерекшеліктерін, жолдастарымен және ересектермен қарым-қатынасын анықтауға болады [4].

Балаға оның өмірлік тонусын арттыруға, оның мүдделерін, әлеуметтік қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектесетін белсенді әрекет қажет. Ойындар баланың денсаулығы үшін өте маңызды, олар оның өмірін мазмұнды, толық етеді, өз қабілеттеріне сенімділік тудырады. Белгілі мұғалім және дәрігер Е.А.Аркин оларды психикалық витамин деп атағаны бекер емес.

Ойын – бұл бала алдымен эмоционалды, содан кейін интеллектуалды түрде адами қатынастардың бүкіл жүйесін игеретін әрекет. Ертеңгі оқушы бос уақытында өзі үшін пайдалы кәсіпті таңдай білуі керек, жоспарланғанды өз бетінше орындай алуы керек. Балалардың мектепке жақсы құмарлықтармен, қызығушылықтармен, бейімділіктермен келуі маңызды. Себебі мектепке келген кезде балалар белгілі бір қиындықтарға тап болады: іс-әрекеттің өзгеруі, жаңа команда, жаңа ережелер мен мінез-құлық нормалары [5].

Бастауыш сынып оқушыларын тәрбиелеу туралы айтатын болсақ, олар әлі де негізгі әрекеттердің бірі ойын болып табылатын балалар екенін ұмытпауымыз керек. Уақытының көп бөлігінде осы жастағы балалар қарым-қатынаспен, оқытумен немесе үй еңбегімен емес, ойынмен айналысады және онда тәрбие процесі басқа іс-шаралар сияқты жүреді. Бала мектепке барғанда ойын өте маңызды. Балалардың назары сабақта берілген барлық оқу материалдарын есте сақтау үшін тұрақты емес. Бастауыш сынып оқушыларында шаршау жоғарылайды-іс-әрекеттің өзгеруі, әртүрлі тапсырмалар қажет. Сондықтан ойын элементтері кейде ілімге, қарым-қатынасқа және еңбекке үлес қосып, оның ережелеріне сәйкес осы іс-әрекеттерді ұйымдастыра отырып, ойынды тәрбиелеу үшін пайдалану керек. Педагогтар мен психологтар осы жастағы балалармен жартылай ойын түрінде, оқыту дидактикалық ойындары түрінде сабақ өткізуді ұсынуы кездейсоқ емес. Мұғалім ойындар мен ойын жағдайларын енгізу арқылы балаларды материалмен қызықтыруы керек: олар қызықты нәрсені оңай есте сақтайды [6].

Бастауыш сынып оқушыларын дамыту мен оқытуда дидактикалық ойын көмектеседі. Дидактикалық ойындар – бұл балалардың дамуы үшін педагогика арнайы жасаған ережелерді қолданатын ойындардың бір түрі. Көптеген мамандар дидактикалық ойындарды зерттеумен және әдістемемен айналысты (А.П.Усова, В.Н.Аванесова, А.И.Сорокина, Е.И.Удальцова, Б.И.Хачапуридзе, К.Г.Мачабели, З.М.Богуславская, Т.М.Бабунова және т.б.). Сонымен қатар, кейбіреулер ойынды тек сабақтарда алған білімдерін шоғырландыру құралы деп санайды, ал басқалары ойынның мағынасын осындай тар түсінуге қарсы, оны оқыту формаларының бірі, білім беру жұмысының маңызды құралы деп санайды. Дидактикалық ойынға деген көзқарас мектеп пен балабақшаның алдында тұрған оқу міндеттерімен анықталады: балаларға белгілі бір білім беріп қана қоймай, оларды осы білімді игеруге үйрету, ақыл-ой жұмысының дағдыларымен қаруландыру, белсенділікті, ойлаудың тәуелсіздігін дамыту. Дидактикалық ойын осыған байланысты үлкен мүмкіндіктерді жүзеге асырады [7].

Дидактикалық ойында есту қабілеті бұзылған балалар сөздер мен сөз тіркестерінің мағыналарын табиғи түрде игере алады, пәндік қатынас қалыптасады, бұл болашақта сөйлеуді жүйелі дамыту процесінде мағыналардың пысықталу деңгейін арттыруға мүмкіндік береді [8].

Сабақтан тыс уақытта дидактикалық ойынды қолдана отырып, мұғалім аз күш-жігермен есту қабілеті зақымданған балалардың білімін шоғырландыруда және байытуда оң нәтижелерге қол жеткізеді, өйткені балалар ойын барысында психикалық мәселелерді ойын-сауық түрінде шешеді. Баланың назары ойынға, ойын тапсырмаларын орындауға байланысты, сонымен бірге ол қиындықтарды жеңеді, қолда бар білімді ол үшін жаңа жағдайға ауыстырады, жаңа жағдайда қолда бар біліммен жұмыс істеуді үйренеді, сонымен бірге танымдық белсенділік, ерікті күш, мақсатқа жетудегі табандылық еріксіз іске қосылады. Дидактикалық ойын жоғары эмоционалды көңіл-күй тудырады, өйткені ол балаға қол жетімді, түсінікті, қызықты [9].

Ойын барысында пайда болатын жағымды эмоциялар оқушының белсенділігін арттыра отырып, ерікті зейінді, есте сақтауды және т.б. дамытуға байланысты мәселелерді шешуді қамтамасыз етеді. Ойын барысында балалардың назарын әдеттегі ойын емес жағдайларда оларды қызықтырмайтын тақырыптарға аударуға болады. Бастауыш мектеп жасындағы балалар ойын процесінің өзінен, демек, ойын мәселелерін шешуден қанағат пен қуаныш сезімін сезінеді.

Есту қабілеті зақымданған оқушылармен дидактикалық ойындарды ұйымдастыру және өткізу кезінде белгілі бір педагогикалық жағдайларды ескеру қажет. Ойындар ұзақ уақыт болмауы керек (15 минутқа дейін). Ересектер ойынға тікелей қатыса алады (олардың қатысу дәрежесі балалардың сөйлеу мүмкіндіктерімен, міндеттерімен және ойын жағдайларымен анықталады). Ойындар сериясын жоспарлау кезінде әр түрлі вариативті ойын түрлерін қолданған жөн (оқушылардың жас және психофизикалық ерекшеліктерін ескере отырып) - ауызша және үстелдік-баспа, мазмұнының біртіндеп күрделенуі [10].

Сондай-ақ, дидактикалық ойындар есту қабілетін дамыту бойынша сыныптан тыс жұмыстарда қолданылады. Бұл жұмыс есту қабілеті зақымданған балаларға арналған арнайы мектептердегі бүкіл білім беру және түзету процесінің ажырамас бөлігі болып табылады.

Сабақтан тыс уақытта дидактикалық ойындар сөйлеуді қабылдау, сөйлеу емес дыбыстарды қабылдау, жаңа есту қабілеттерін қалыптастыру бойынша бұрын алынған дағдыларды шоғырландыруға көмектеседі, есту қабілеті зақымданған балаларда күнделікті өмірде бағдарлау дағдыларын тәрбиелеуді, дыбыстық құбылыстарды бейнелейтін ұғымдар мен түсініктерді қалыптастыруды қоса алғанда, жалпы білім беру және түзету міндеттерін шешуге көмектеседі; ауызша сөйлеу мен сөйлеу емес дыбыстарды қабылдауды дамыту, сөйлеу дағдыларын қалыптастыру [11].

Есту қабілеті зақымданған балалармен жұмыс жасаудағы дидактикалық ойын осылайша бірқатар функцияларды орындайды:

- Дидактикалық – тиісті білім мен дағдыларды қалыптастыру;
- Даму – психикалық функцияларды қалыптастыру, жалпы және жеке дамуды байыту; өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, рефлексия дағдыларын қалыптастыру;
- Қарым-қатынас жасау – ауызша қарым-қатынас процесінде қарым-қатынасқа түсу және ойын тапсырмаларын орындау, барабар қарым-қатынастарды қалыптастыру, эмоционалды байланыстар орнату;
- Релаксация – ойын эмоционалды шиеленісті жеңілдетеді, баланың психикалық жағдайын тұрақтандырады;
- Түзету – ойында анық, түсінікті, мәнерлі, интонацияланған сөйлеу дағдылары пысықталады, есту қабілеті дамиды.

Дидактикалық ойынның барлық аталған функциялары есту қабілеті зақымданған бастауыш сынып оқушыларымен сабақта және сабақтан тыс жұмыста қолданудың маңыздылығын көрсетеді [12].

Эксперименттік жұмыс «Алматы облыстық білім басқармасы» мемлекеттік мекемесі «Талдықорған қаласындағы облыстық есту қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы мектеп-интернатының» 3 сыныбында өтті. Сыныпта 5 бала оқиды: екі ұл және үш қыз. Балалардың сөйлеу дамуы әртүрлі және балабақшада болу уақытына және әр баланың жеке ерекшеліктеріне байланысты. Сынып балаларының физикалық дамуы мен интеллектісі қалыпты.

Балалардың аты	Сөйлеуді дамыту деңгейлері		
	төмен	орташа	жоғары
Еңлік			+
Мерей			+
Айбек			+
Асылым		+	
Дархан		+	

Кесте 1. Балалардың сөйлеу тілінің дамуы

Эксперимент барысында негізге ала отырып, ауызша-логикалық ойлауды дамытуға арналған дидактикалық ойындар кешені және келесі негізгі сөйлеуді дамытуға бағытталған міндеттерді шешу: сөздікті қалыптастыру, сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасымен жұмыс жасау, мәтін мазмұнын түсіну, сөйлеу әрекетінің әртүрлі түрлерінде сөздікті белсендіру; ауызша сөйлеудің әртүрлі формаларын қалыптастыру: ауызша, жазбаша, дактильдік; балалардың біртұтас сөйлеуін, ең алдымен ауызекі сөйлеуді, сондай-ақ сипаттамалық-баяндауды дамыту.

Ұсынылған ойындар түрлерге немесе топтарға бөлінбейді, өйткені олардың әрқайсысын өткізу кезінде бірқатар міндеттер шешіледі. Сонымен, бір ойынды өткізген кезде мұғалім балалардың сөздік қорын кеңейту және жандандыру, жаһандық оқуға үйрету, сұрақтарды түсіну және оларға жауап беру қабілетін қалыптастыру міндетін қоя алады. Оқудың алғашқы жылдарындағы балалармен жұмыс істеуге арналған ойындар көбірек ұсынылған, өйткені бұл кезеңде сөйлеу материалын игеруге ойын мотивациясын құру өте маңызды.

1. Дидактикалық ойын: «Көңілді өлең». Байланысты мәтін құрастыру қабілетін дамыту, мәтін мазмұнын түсіну дағдысын дамыту; айтылу бойынша жұмыс; логикалық ойлауды дамыту.

Балалар тапсырманы тез орындады. Ойын балаларға өте ұнады.

2. Дидактикалық ойын: «Керісінше». Сөздікті белсендіру; логикалық ойлауды дамыту.

Бұл ойында бұрынғыдай қиындықтар болды. Әр сөзге суреттер таңдалды, әрқайсысының мағынасы түсіндірілді және ұғымдар арасындағы айырмашылық көрсетілді. Жұмыстан кейін ойын барлық балаларға түсінікті болды.

3. Дидактикалық ойын: «Ұқсастықтар». Сөздікті белсендіру; аналитикалық ойлауды дамыту; түсінік аралық байланыстарды дамыту. Тапсырманы орындауға көп уақыт кетті. Дархан тапсырманы орындау кезінде қиындықтар мен қателіктерге тап болды. Бірақ қателіктерді бірге талдағанда, бала бәрін түсінді.

4. Дидактикалық ойын: «Теруші». Сөздікті байыту; сөзжасам дағдыларын дамыту; айтылу бойынша жұмыс. Ойын барлығы бірге ойналды, өйткені балалардың сөзжасамында айтарлықтай проблемалар бар. Олар бұл ойынды күн сайын ойнай бастады, біраз уақыттан кейін балалар өздері тәуелсіздік көрсете бастады.

Балалардың аты	Көңілді өлең	Керісінше	Ұқсастықтар	Теруші
Еңлік	+	-	+	+
Мерей	+	+	+	+
Айбек	-	-	+	+
Асылым	+	+	-	-
Дархан	-	+	-	-

Кесте 2. Зерттеу жұмысымыздың нәтижесі

Барлық балалар ойындарда белсенді болды, әсіресе Мерей барлық тапсырманы жоғары деңгейде орындады. Ал Дархан тапсырмаларды орындау барысында көптеген қиындықтарға тап болды. Сурдопедагог пен педагог-психологтың айтуынша, біздің жұмысымыз сәтті болды. Балаларда ауызша-логикалық ойлаудың дамуында прогресс байқалды, сөйлеу айқынырақ болды: балалар бұған дейін жіберген қателіктерін түсінді.

Осыған байланысты дамудың кемшіліктерін түзетуге бағытталған дидактикалық ойындар кешенін әзірлеу қажет деп ұсынылды. Екі бөлімге бөлінген ойындар кешенін ұсынамыз: сөйлеуді дамытуға арналған ойындар; ауызша-логикалық ойлауды дамытуға арналған ойындар.

Қорытындылай келе, дидактикалық ойын бірауыздан баланың жеке басын жан-жақты дамытудың бірегей құралы, әртүрлі білім мен дағдыларды игеру көзі ретінде танылады. Дидактикалық ойын балалардың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Бастауыш сыныптағы әртүрлі дидактикалық ойындар олардың сөйлеуін, ойлауы мен қиялын, ерік-жігерін, табандылығын, ұйымшылдығы мен тәртіптілігін дамытуға ықпал етеді. Есту қабілеті зақымданған бала үшін ойынның рөлі қиялды, бейнелі ойлауды және сөйлеу қарым-қатынасын дамытудың негізі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Абрамова Г.С. *Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов.* - М., 2005. - 287с.
2. *Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших детей.* Проект. М., - 2013.
3. Башлий Е.В. *Игровые методы как одна из форм активных методов обучения // Дополнительное образование.* – 2004. – №4. – С. 42-47.
4. Богданова Т.Г. *Сурдопсихология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* - М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 322 с.
5. *Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст: Методическое пособие / Под ред. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко.* – М.: Экзамен, 2004. - 96 с.
6. *Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха: Сборник игр для педагогов и родителей / Под ред. Л.А. Головниц.* – М.: ООО УМИЦ «Граф-Пресс», 2003. - 160 с.
7. Михаленкова И.А. *Коррекция сенсорного и интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха.*- СПб., 2003.
8. Пономарева, Н.В. *Дидактические игры в обучении младших школьников / Н.В. Пономарева // Начальная школа.* – 2009. - № 11. – С. 4
9. *Развитие детей с нарушениями слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя специальных (коррекционных) образовательных учреждений I и II вида/Под ред. Е. Г. Речицкой.* - М., 2005.
10. Рау Ф.Ф. *Устное слово: метод. пособие по развитию уст. речи и обучению грамоте детей с наруш. слухом / Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина ; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования.* – М.: Сов. спорт, 2004. – 120 с.
11. Речицкая Е.Г. *Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы: пособие для учителя - дефектолога.* - М., 2005. – 120с.
12. Севостьянова Е.О. *Хочу все знать! Развитие интеллекта детей 5-7 лет: Индивидуальные занятия, игры, упражнения.* - М., 2005.

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29

Сатова А.К¹, Сақын Г.М.²

Ғылыми жетекшісі пс.ғ.д., профессор

*7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия бойынша мамандар даярлау мамандығының
2 курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан
Республикасы, Алматы қаласы*

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМУАҒАН (2-3 ДЕҢГЕЙ) МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ (4-5 ЖАС) БАЛАЛАРДЫҢ ҰСАҚ МОТОРИКАСЫНЫҢ ДАМУ ДЕҢГЕЙІН АНЫҚТАУ

Аңдатпа

Ұсақ моторика-бұл саусақтардың үйлесімді қимылдары, яғни баланың қимылдарды «қолдана» білуі. Бұл компонент моторлық үйлестіруді арттыруға көмектеседі, жазу дағдыларын меңгеруді жеңілдетеді, сонымен қатар баланың ойлауы мен сөйлеуін дамытады. Баланы мектепке дайындау

барысында мұғалімдер көптеген аспектілерге назар аударады, соның бірі қолдың ұсақ моторикасын дамыту болып табылады. Қолдың ұсақ моторикасының адам өмірінде маңызы зор. Мектепке дейінгі дайындық кезінде бұл аспектіге ерекше назар аудару керек, өйткені қолдың ұсақ моторикасын қалыптастыру деңгейі төмен болса, онда бала оқуда қиындықтарға тап болады.

Түйінді сөздер: Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалар, ұсақ моторика, мектеп жасына дейінгі балалар, саусақ ойындары.

Сатова А.К.¹, Сақып Г.М.²

Научный руководитель доктор психологических наук, профессор 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия, Магистрант 2 курса Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (4-5 ЛЕТ) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (2-3 УРОВЕНЬ)

Аннотация

Мелкая моторика – это гармоничные движения пальцев, то есть умение ребенка «использовать» движения. Этот компонент помогает повысить двигательную координацию, облегчает овладение навыками письма, а также развивает мышление и речь ребенка.

В процессе подготовки ребенка к школе педагоги обращают внимание на многие аспекты, одним из которых является развитие мелкой моторики рук. Мелкая моторика рук имеет большое значение в жизни человека. При подготовке к дошкольному образованию этому аспекту следует уделить особое внимание, так как при низком уровне формирования мелкой моторики рук у ребенка возникают трудности в обучении.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, мелкая моторика, дошкольники, пальчиковые игры.

A.K. Satova¹, Sakyp G.M.²

*Scientific director, doctor of Psychological Sciences, Professor
2nd course master speciality of 7M01902*

gulzinateri@mail.ru

Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

DETERMINATION OF THE LEVEL OF FINE MOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL (4-5 YEARS) CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH (LEVEL 2-3)

Abstract

Fine motor skills are coordinated finger movements, that is, the child's ability to «use» movements. This component helps to increase motor coordination, facilitates the acquisition of writing skills, and also develops the child's thinking and speech.

In the process of preparing a child for school, teachers pay attention to many aspects, one of which is the development of fine motor skills of the hands. Fine motor skills of the hands are of great importance in human life. Particular attention should be paid to this aspect during preschool training, since if the level of formation of fine motor skills of the hands is low, then the child will have problems with learning.

Keywords: children with general speech underdevelopment, fine motor skills, preschoolers, finger games.

Кіріспе. Саусақтардың ұсақ моторикасын зерттеу психологиялық-педагогикалық икоррекциялық дамыту жұмысының маңызды міндеті болып табылады. Мұнда диагностикалық тексеру ұсақ моториканы оқытушының зерттеу құралы ретінде маңызды рөл атқарады. Ұсақ моториканың даму деңгейі мектепке дайындықтың интеллектуалды көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Әдетте, ұсақ моториканың даму деңгейі жоғары бала логикалық пайымдауды біледі. өйткені оның есте сақтау

кабілеті мен зейіні, үйлесімді сөйлеуі жеткілікті дамыған. Мектеп жасына дейінгі балалардың ұсақ моторикасын дамыту осы себептің бірі болып табылады. [1]

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың ұсақ моторика деңгейін анықтау үшін мына әдістер мен әдістемелер пайдаланылды: «Психомоторика» әдістемесі (Гуревич М.О., Озерецкий Н.), «6-7 жастағы балалардың оқуға және жазуға даярлығын анықтау» Колесникова Е.В).

1. «Психомоторика» әдістемесі (Гуревич М.О., Озерецкий Н.)

1 блок. Саусақтардан фигураларды қайталауға арналған жаттығулар

1. «Жалауша». Төрт саусақты біріктіріп, бас бармақты төмен түсіріңіз. Алақанның артқы жағы өзіне қарайды.

2. «Көзілдірік». Әр қолдың бас және сұқ саусақтарын сақинаға қосыңыз. Сақиналарды бір-біріне қойыңыз, оларды көзге жеткізіңіз.

3. «Дүрбі». Әр қолдың бас бармағын қалғандарымен бірге сақинаны құрайды.

4. «Үстел». Сол алақанды жұдырықпен қысыңыз, үстелге қойыңыз, оң жағын ашып, үстіне қойыңыз.

5. «Орындық, үстел». Үстелге оң қолдың қысылған жұдырығын қойыңыз, сол жағын саусақтарыңызбен артқа қарай жоғары қаратып қойыңыз.

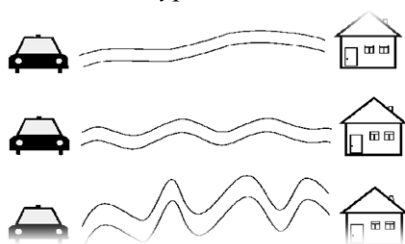
Ескерту! Барлық жаттығулар алдымен балаға көрсетілгеннен кейін орындалады. Күрделі жаттығуларды орындау кезінде біз балаға саусақтардың дұрыс позициясын қабылдауға көмектесе аламыз.

2 блок. Сурет салу жаттығулары. Жол әдісі. (Л.А.Венгер бойынша)

Суреттің бір жағында көліктер, екінші жағында үй бар жолдар көрсетілген. Көлік үйге апаратын жолмен жүруі керек. Жолдардың түрі біріншіден соңғысына дейін қиындай түседі. Бала жолдан шықпай, көлікті үймен жолымен байланыстыруы керек.

«Доптар» әдісі. Суретте кегли мен доп көрсетілген. Бала қарындашты қағаздан шығармай, түзу сызықтар сыза отырып доптарды кеглиге соғуы керек.

1-сурет



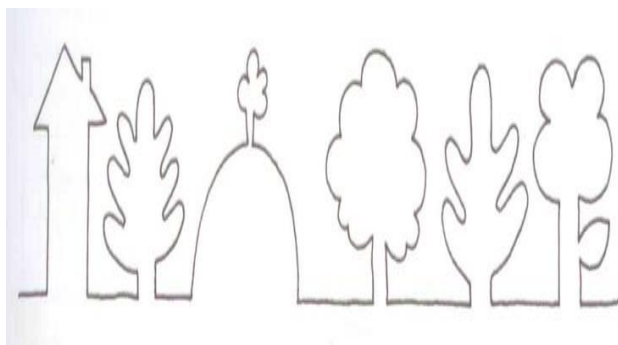
2-сурет



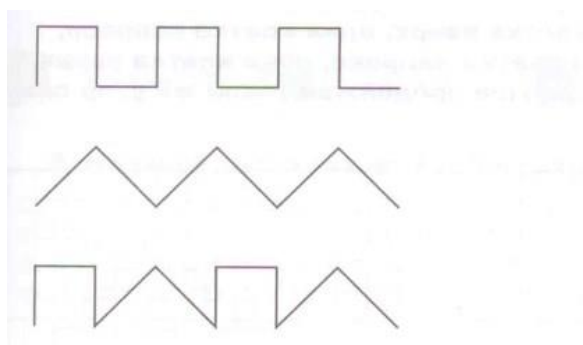
«Орман» әдісі. Балаға ормандағы ағаштар бейнеленген сурет ұсынылады. Бала қарындашты қағаздан шығармай, сызбаларды дәл сызуы керек.

«Өрнектер» әдісі. Балаға қарындаш беріп, өрнектер салуды жалғастыру ұсынылады. Қарындашты қағаздан шығармау керек.

3-сурет

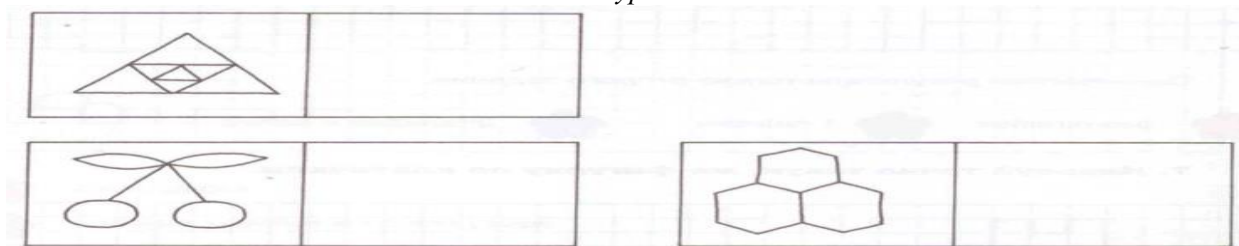


4-сурет



«Сүйкімді фигуралар» әдісі. Бала қолыңа қарындаш алып, суретте берілген заттардың жанына дәл сол фигураны салады.

5-сурет



3 блок.Қағазбен жұмыс

1. Қайшымен кесу (баланың қол қимылдарын қалай үйлестіретінін анықтау);
2. Қағаз парағын екіге бүктеу (жұмыста екі қолдың қалай жұмыс жасайтынын анықтау).

4 блок.Қозғалысты үйлестіру жаттығулары.

1. «Алақан, жұдырық, қабырға» - алдымен балаларға бұл жаттығуды бізбен бірге қалай орындау керектігін көрсетеміз. Бала дәйектілікті есте сақтаған кезде, ол жаттығуды 1, 2, 3 есебімен орындайды.

2. Қырыққабатты тұздаймыз. Бала бір кесек тұзды ысқылайды.

3. Су-джок добымен жаттығулар жасаймыз.

1. «Психомоторика» әдістемесі (Гуревич М.О., Озерецкий Н.) бойынша бағалау шкалалары:

(+) - 1 ұпай – тапсырманы орындады;

(-) - 0 ұпай – тапсырманы орындай алмады;

(=) - 0,5 ұпай – ересек адамның көмегімен жасады;

(2 – ұпай және одан төмен – төмен деңгей; 2 – 2,5 ұпай – орташа деңгей; 3 – 4 ұпай – жоғары деңгей;)

2 ұпай және одан төмен (төмен деңгей). Бұл деңгейдегі балалардың ұсақ моторикасы жас нормасынан өте артта қалған. Қозғалыстар тығыз, саусақтардың достығы, ептілік байқалмайды. Қол қимылдарының үйлестіруі бұзылған. Балаларға қайшымен жұмыс істеу қиынға соғады; парақты екіге бөгу; қарындашты қалай дұрыс ұстауды білмейді, сурет салу кезінде сызықтар үзік-үзік бейнеленген. Қозғалыстардың жалпы үйлестірілуі, олардың фокусы, дәлдігі бұзылған. Балалар еліктеу қозғалыстарында, үлгі бойынша әрекеттерді орындауда қиындықтарға тап болады, олардың элементтерін жіберіп алады.

2-2, 5 ұпай (орташа деңгей). Балаларда жалпы және ұсақ моторика жақсы дамыған. Бірақ балалар саусақ жаттығуларын тез ауыстыруда, қайшымен жұмыс істеу, қағаздан аппликациялау кезінде аздап қиындықтарға тап болады.

3-4 ұпай (жоғары деңгей). Балаларда жалпы және ұсақ моторика жақсы қалыптасқан. Қозғалыстардың айқындылығы мен үйлестірілуі жақсы дамыған. Саусақтар мен қолдардың қимылдары дәл, епті, барлық тапсырмаларды тез және оңай орындайды. [2]

2. «6-7 жастағы балалардың оқуға және жазуға даярлығын анықтау» әдістемесі (Колесникова Е.В)

1. Ұсақ моториканы дамыту. 1.«Сақина», «Қоян» жаттығулары – саусақтар жұдырық болып түйіледі, сұқ және ортаңғы саусақтардың комбинациясы шоу бойынша орындалады. 2.«Бисер жасау» кіші және үлкен моншақтарды тігу. Жылдамдық, сурет салу бағаланады. 3. Әр түрлі көлемдегі аяқ киім бауларын байлау; 4.Әр түрлі өлшемдегі түймелерді түймелеу.

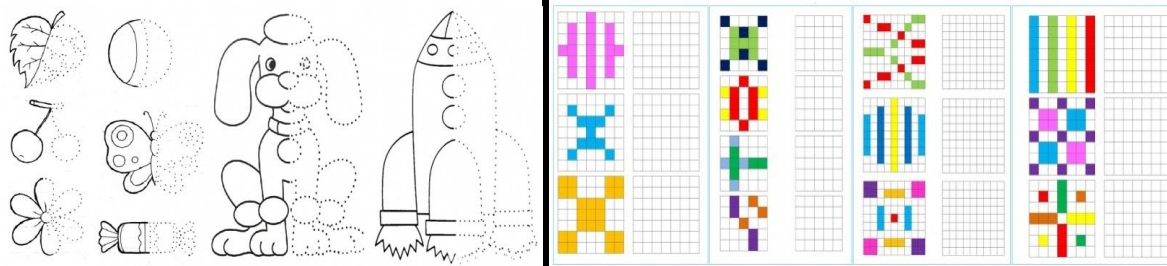
2. Кеңістікті бағдарлау. «Қайда жасырылынды?» іс-әрекет ойыны

Мақсаты: бөлмеде немесе аланды шарлауды үйрету, сигнал бойынша әрекеттерді орындау.

Өткізу әдістемесі: балалар қабырға бойында тұрады. Логопед оларға затты көрсетіп, оны жасыратынын айтады. Логопед балаларға қабырғаға бұрылуды ұсынады. Балалардың ешқайсысы қарамайтынына көз жеткізіп, затты жасырады, содан кейін ол: «уақыт келді!» дегенде балалар затты іздей бастайды.

3. Үлгіні салу. 1. Тордағы, қатардағы парақтағы тапсырмалар; 2. Суреттің екінші жартысын салу [3,4,5]

6-супет

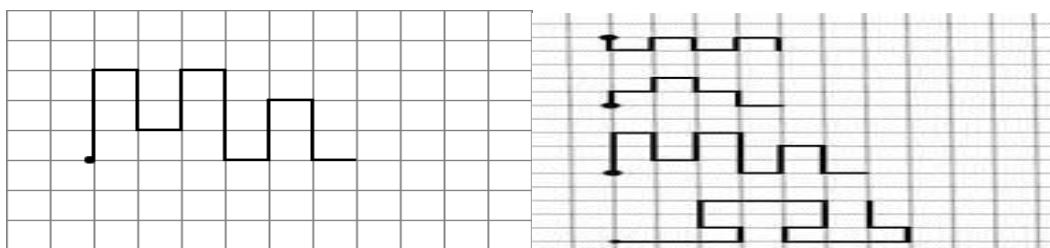


4. Графикалық диктант. «Д.Б.Элькониннің графикалық диктант» әдістемесі.

Графикалық диктант әдістемесі кеңістікті бағдарды зерттеуге арналған. Оның көмегімен бала ересек адамның нұсқауларын мұқият тыңдау және дәл орындау, қағаз парағында сызықтың берілген бағытын дұрыс ойнату, ересек адамның нұсқауы бойынша өз бетінше әрекет ету мүмкіндігі анықталады.

Дидактикалық құралдар: бір-бірінің астына төрт нүкте, қарапайым қарындаш салынған үлкен торлы дәптер парағы. **Өткізу әдістемесі:** балалар логопедтің айтқанын мұқият тындап, графикалық өрнектерді дәптердің ұяшығына салуы керек. Балалармен бірге оң және сол жактың қай жерде екенін анықтап, үлгіде сызықтарды оңға және солға қалай салу керектігін көрсету керек.

7-супер



Ескерту! Диктант кезінде балалар алдыңғы жолды аяқтай алатындай ұзақ үзілістер жасалады. Үлгіні өз бетінше орындау үшін 1-1,5 минут беріледі. Графикалық диктантты орындау кезінде ересек адам балаға жіберілген қателіктерді түзетуге көмектеседі. Болашақта мұндай бақылау алынып тасталады. «Д.Б.Элькониннің графикалық диктант» әдістемесінің бағалау шкаласы:

Жаттығу үлгісінің нәтижелері бағаланбайды. Одан кейінгі үлгілердің әрқайсысында диктанттың орындалуы және өрнектің өз бетінше жалғасуы жеке бағаланады.

Бағалау келесі шкала бойынша жүргізіледі: 4 ұпай-графикалық өрнекті дәл қайталау.

3 ұпай-бір жолда бір қатенің болуы.2 ұпай-бірнеше қателіктердің болуы.1 ұпай-тек жеке элементтердің диктант үлгісімен ұқсастығы бар.0 ұпай- жеке элементтерде де ұқсастық жоқ.

Төмен	Төменнен жоғары	Орташа	Орташадан жоғары	Жоғары
0-3	4-6	7-10	11-13	14-16

Егер бала, графикалық өрнекті әрі қарай жалғастырса онда осы шкалалар бойынша ұпай қойылады. Осылайша, әр өрнек үшін бала екі баға, біреуі – диктантты орындағаны үшін, екіншісі – графикалық өрнекті жалғастырғаны үшін ұпай қойылады.

Қорытынды. Диктант жұмысының қорытынды бағасы жеке үлгілер бойынша сәйкес келетін үш ұпайдан олардың ең жоғарғысы менен азын қосу арқылы шығарылады, аралық мәнді алатын немесе максимум немесе минимумға сәйкес келетін балл есепке алынбайды. Содан кейін екі балл жинақталады, ол 0-ден (егер диктант пен өздік жұмыс үшін 0 балл алынса) 16-ға дейін (егер екі жұмыс түрі бойынша да 8 балл алынған болса) болуы мүмкін жалпы баллды береді. [6]

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Андрианова, Д. В. Развитие речи детей дошкольного возраста через легоконструирование / Д.В. Андрианова // Дошкольная педагогика. – 2017. – № 9. – С. 9–10. – ISSN 1726-0973.
2. Михаленкова И.А. Коррекция сенсорного и интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха. – СПб., 2003.
3. Пономарева, Н.В. Дидактические игры в обучении младших школьников / Н.В. Пономарева // Начальная школа. – 2009. – № 11. – С. 4
4. Психомоторика Ч. 1-2, Гуревич М.О., Озерецкий Н. – 1930
5. Диагностика готовности к чтению и письму детей 6-7 лет» – Москва, 2009.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 2004

УДК 376 .4

МРНТИ 14.29.23

С.С. Жакипбекова¹, А.Н. Садық^{2*}

¹ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Sauleskorpion@mail.ru

²М01906-Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, musicaika@mail.ru, ^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы, Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ҰСАҚ МОТОРИКАНЫ ДАМУЫҒА ҮШІН НЕЙРОГИМНАСТИКАНЫ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақалада нейрогимнастиканы қолдану арқылы мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың ұсақ қол моторикасын белсендіру арқылы сөйлеуге жауап беретін орталықты дамытуға болатындығы жөнінде теориялық шолу жасалып, эксперимент жүргізу арқылы ерекшеліктерін сипаттауға тырысады. Нейрогимнастика – қимыл-қозғалыстық нейропсихологиялық түзету әдісі. Нейропсихологиялық гимнастика бұл белгілі бір психофизикалық бұзылуларды түзетуге немесе дамудың оң динамикасын жақсартуға көмектесетін арнайы жаттығулар жиынтығы. Нейрогимнастикалық жаттығулар көмегімен психикалық дамуы тежелген балалардың танымдық процестердің дамуын ынталандырады, балалардың физикалық, психикалық, эмоционалдық денсаулығы мен әлеуметтік бейімделу жағдайын жақсартады, шаршауды азайтады, ерікті бақылау қабілетін арттырады.

Тірек сөздер: психикалық дамуы тежелген балалар, нейрогимнастика, нейропсихологиялық гимнастика, танымдық процестер, ұсақ моторика

С.С. Жакипбекова¹, А.Н. Садық^{2*}

¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель, Sauleskorpion@mail.ru

²М01906– магистрант 1 курса специальности -Специальная педагогика: Инклюзивное образование, musicaika@mail.ru, ^{1,2}КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОГИМНАСТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В предлагаемой статье дается теоретический обзор того, как с помощью нейрогимнастики можно развивать центр, отвечающий за речь, активируя мелкую моторику рук у детей с задержкой психического развития дошкольного возраста, и делается попытка описать особенности путем проведения эксперимента. Нейрогимнастика-метод двигательной нейропсихологической коррекции. Нейропсихологическая гимнастика представляет собой комплекс специальных упражнений, помогающих исправить определенные психофизические нарушения или улучшить положительную динамику развития. С помощью нейрогимнастических упражнений стимулирует развитие познавательных процессов у детей с задержкой психического развития, улучшает физическое,

психическое, эмоциональное здоровье и состояние социальной адаптации детей, снижает утомляемость, повышает способность к произвольному контролю.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, нейрогимнастика, нейропсихологическая гимнастика, когнитивные процессы, мелкая моторика.

S.S. Zhakipbekova¹, A.N. Sadyk^{2*}

¹scientific director, PhD, senior lecturer, sauleskorpion@mail.ru

¹1st course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education, musicaika@mail.ru,

^{1, 2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty city, Kazakhstan

THE USE OF NEUROHYMNASTICS FOR THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The proposed article provides a theoretical review of whether it is possible to develop a speech-responsive center by activating fine hand motor skills in children with preschool mental retardation using neurohymnastics, and tries to describe the features by conducting an experiment. Neurohymnastics is a method of neuropsychological correction of movement. Neuropsychological Gymnastics is a set of special exercises that help to correct certain psychophysical disorders or improve the positive dynamics of development. With the help of neurohymnastic exercises, it stimulates the development of cognitive processes in children with mental retardation, improves the state of physical, mental, emotional health and social adaptation of children, reduces fatigue, increases the ability to control the will.

Keywords: children with mental retardation, neurohymnastics, neuropsychological Gymnastics, cognitive processes, fine motor skills.

Кіріспе. Қазіргі заманғы білім беруді жаңғырту, жаңа стандарттарды енгізу, жас ұрпақтың санасын рухани-адамгершілік бағдарларға аудару, ізгілендіру мен білім алудың тең мүмкіндіктерінің идеясы өзектіленуде. Атап айтқанда, идеяларды ізгілендіру, дараландыру «Білім туралы» Заңда ерекше білім алу қажеттіліктері бар балалардың және олардың ата-аналарының құқықтары туралы ереженің пайда болуына, білім алудың нысаны мен білім беру ұйымдарын өз бетінше анықтауға алып келді.

Ерекше қажеттілігі бар балалардың ішінде – психикалық дамуы тежелген балалардың психикалық дамуының тежелу мәселесі – қазіргі таңда Қазақстанның ғана емес, дүниежүзілік психологтар мен педагогтардың көкейтесті мәселелерінің бірі болып есептеледі.

Психикалық дамуы тежелген балалар — оқу бағдарламасын меңгеруде қиындықтарға кездесетін үлгермеуші балалар. Мұндай балаларда эмоционалдық ерік-жігерінің жетілмеуі, ересектермен арақатынас нормасының сақталмауы, ойлау әрекетінің ықтиярсызды, есте сақтаудың жеткіліксіздігі мен тағы да басқа кемшіліктер кездеседі. [1]

Зерттеу әдістемесі. Психикалық дамудың тежелуі баланың жеке тұлғасын қалыптастырудағы эмоционалдық дамудың орнына, сонымен қатар, нейродинамикалық бұзылыстар (астеникалық және церебрастеникалық күй) мағынасына М.С.Певзнер мен Т.А.Власованың назары аударылған болатын. Осыған орай жүктілік кезінде орталық жүйке жүйесіне тиген кері әсерімен байланысты психикалық және психофизиологиялық инфантилизм негізінде пайда болған психикалық дамудың тежелуі; ағзаның астеникалық және церебрастеникалық күйлеріне әкелген әртүрлі патогендік фактор нәтижесінде бала өмірінің ерте кезінде пайда болған тежелу болып бөлінеді. [1]

Психикалық дамуында тежелуі бар балалар біртұтас ретінде қабылданатын объектілерден қажетті элементтерді бөліп алуда қиындықтарға тап болады. Қандай да бір бөлшектерден тұтас бейнені құрастыруда, фоннан объекті бөліп алуда да қиындықтарға кездеседі. Мұндай балаларға қабылдаудың пассивтілігі тән болып келеді. Бұл қиын тапсырмаларды жеңіл тапсырмалармен алмастыру және тезірек құтылып кетуге талпынуларынан көрінеді. Парақ бетіне объектілерді орналастырып сурет салған кезде кеңістікті бейнелеудегі бұзылулар және объектінің жеке бөліктерін қате біріктіру, суреттерде жеке бөлшектердің бейнеленбей қалуы тәрізді жеткіліксіздіктер байқалады.

О.А.Конради дамуында тежелуі бар балалардың мынандай ерекшеліктерін бөліп қарастырады:

- Психикалық дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалар сюжеттік бейнелерді бейнелей алмайды. Жеке заттарды бір сюжетке біріктіре алмайды немесе көптеп салынған заттардың 2 – 3 – ін ғана бір эпизодқа біріктіре алады. Суретте заттардың қосымша бөлшектері өте сирек кездеседі.

- Заттардың бейнелерін геометриялық пішіндермен алмастыру мен түстерді қате қолдану (мысалы, аққала қызыл түспен боялған) байқалады.

- Психикалық дамуында тежелуі бар балалар сюжеттік сурет салуда оның тақырыбын таңдауда киналады.

- Аталған категориядағы мектеп жасына дейінгі балалар өздерінің салған суреттеріне ат қоя алмайды, сурет салу барысында өздеріне сұрақ қоя алмайды, паракта салынған суреті туралы айтқанда ешқандай эмоция білдірмейді.

- Суретті бояуда бояудың шетіне шығып кеткендігі, бояудың біркелкі еместігі мен қарандашты ақырын ғана басып бояғандығы байқалады.

- Іс-әрекет барысына және оның нәтижесіне деген қызығушылықтың төмендігі немесе қызығушылықтың мүлдем жоқтығы байқалып, мектеп жасына дейінгі бала тәрбиешінің одан нені талап етіп отырғандығын әрдайым түсіне бермейді.

- Акварель немесе гуашьпен жұмыс жасағанда жұмыстардың ұқыпсыздығы байқалады.

Психикалық дамуында тежелуі бар балалардың танымдық белсенділіктері, іс – әрекетке деген мотивациясы төмен болғандықтан, оларды дамытудың маңызды элементі жігерлендіру мен бейнелеу іс – әрекетіне қызығушылықты белсендіру болып табылады. Психикалық дамуында тежелуі бар балалардың моторлық сферасының дамуындағы ауытқулар оқу іс – әрекетінде белгілі қиындықтар туындатады: жазу, сурет салу, қол еңбегі дағдыларын меңгеруде жағымсыз әсер етеді. [5]

Я.В.Щевцова өзінің зерттеулерінде интеллектісі бұзылған балалардың танымдық және моторлық бұзылуларындағы өзара тығыз байланысты дәлелдеген. Бұл бойынша психикалық дамуында тежелуі бар балалардың ұсақ моторикасын дамыту олардың тілінің дамуына, сөздік – логикалық ойлауының қалыптасуына әсер етеді. [2]

Зерттеу нәтижелері. Зерттеулер көрсеткендей, ми жартышарларының арасындағы байланыстың орнығуы белгілі жас шамасына дейін жүзеге асады: қыздарда – 7 жасқа дейін, ұлдарда 8-8,5 жасқа дейін. Арнайы іріктелген жаттығулардың көмегімен ағза оң жақ және сол жақ жартышарлардың жұмысын координациялап, дене мен интеллектінің өзара әрекеттестігін дамытады. Нейрогимнастиканың әрбір жаттығуы бас миының белгілі бір бөлігінің қозуына әсер етіп, ой мен қозғалыс механизмінің бірігуін кіріктіреді. Ал бұл өз кезегінде қимыл – қозғалыс координациясы мен психофизиологиялық функциялардың дамуына әсер етеді. Нейрогимнастиканың мақсаты – түрлі анализаторлардан келетін ақпараттар арасындағы өзара байланысты орнатуға бағытталған мидың қабілеттерін дамытады. Нейрогимнастика жаттығулары балаға көп жүктеме салмай – ақ дамытуға бағытталған. Нейрогимнастиканың негізгі қағидасы – қарапайым әрекеттерді өзгертіп, күрделендіріп, миға қарапайым үйреншікті тапсырмаларды үйреншікті емес үлгіде шешуге мүмкіндік береді.

Нейрогимнастиканы қолдану аясындағы барлық жаттығуларды шартты түрде 3 функционалды блокқа бөліп қарастыруға болады (1 – кесте).

Кесте - 1. Мектеп жасына дейінгі балалардың коррекциялық – дамушы іс – әрекеттерінде нейрогимнастиканы қолданудың функционалды блоктары

1 блок	Ми жартышарлары қыртысының тонусын белсендіруге бағытталған жаттығулар (тыныс алу жаттығулары, өзіне – өзі массаж жасау)
2 блок	Ақпаратты қабылдау мен қорыту мүмкіндіктерін белсендіруге бағытталған жаттығулар (қиылыстырылған сипаттағы қозғалыстар)
3 блок	Іс – әрекетті бақылау мен басқаруды жақсартуға бағытталған жаттығулар (қол қалыптарын ритмикалық өзгерту)

Нейрогимнастика дегеніміз – бұл мидың жан-жақты және екі жарты шарларының жаттығуына арналған көп бағытты жаттығулар жиынтығы. Бас миы бұл өте күрделі әрі қиын құрылым және оны

дамытудың көптеген түрлері де бар. Бас ми да бұлшықет, ал денеміздегі бұлшықеттерді физикалық жаттығулар арқылы қалай дамытатын болсақ, бас миындағы бұлшықетті де дамыту қажет. Бас миы екі жарты шарға бөлінеді оң жақ және сол жақ. Сол жақ жарты шар логикалық ойлауға және ойлаудың шапшаңдығына, сөйлеу тіліне жауап береді. Сол жақ жарты шарды дамыту үшін күнделікті математикалық жаттығуларды, логикалық құрастырғыштарды, сөзжұмбақ, ребустар сияқты істермен айналысу қажет. Ал, оң жақ жарты шар кеңістікті қабылдауға, шығармашылық қабілетіне жауап береді. Оң жақ жарты шарды дамыту үшін әртүрлі кино фильмдер, саяхаттау, денешынықтырумен айналысу қажет. Ал нейрогимнастика болса, екі жарты шарды бірдей дамытуға арналған жаттығулар жиынтығы болып табылады. Мұнда бала ең бірінші ол жаттығулардың жасалып жатқандығын көреді және оны жасау үшін ойлануы керек, есте сақтау қажет және оны қимыл түрінде көрсете алуы керек. Бұл жерде тек мидың бір жарты шары ғана емес екі жарты шары да және қимылдардың үйлесімділігі де дамиды. [8]

Нейрогимнастиканың түрлері де және оның қолдану тәсілдері де өте көп және ол барлық қажетті жүйелерді біріктіреді. Нейрогимнастиканың негізгі компоненттері олар:

- Тыныс алу жаттығулары - бұл балалардың тыныс алуын реттейді.
- Укалау элементтерін ала отырып жасалатын жаттығулар. Олар балалардың зейініне, қабылдауына және эмоциясына, көңіл - күйін бір қалыпты деңгейде ұстап тұруға көмектеседі.
- Дене жаттығулары және релаксация – балалардың бұлшықет тонустарын реттеуге көмектеседі.
- Саусақтар гимнастикасы – балалар өзінің дене мүшелерін сезінуге және олардың әртүрлілігіне мән беріп, өз денесін орналасуын түсінеді және де балалардың ұсақ моторикалары дамиды.
- Өз денесін бақылай алу жаттығулары - балалар өз дене мүшелерінің орналасуын сезінуге, өз денесін еркін басқара алуларын үйрету үшін қажет.

- Көру арқылы жасалатын жаттығулар - көздің қимылын, назар аударуға, бір затқа немесе іс-әрекетке толықтай қарай алуына және бақылай алуын, зейінін, қабылдауын тұрақтандыруға көмектеседі. [6]

Нейрогимнастикалық жаттығулар кез – келген жастағы балалар үшін тиімді болып саналады. Осы жаттығулар арқылы баланы қызықтырып, оған мотивация беруде таптырмас құрал, себебі, балада келесі жаттығулар түрін немесе өзінің жасатып жатқан нейрогимнастикалық жаттығуларды одан да жақсы жасаймын деген түрткі пайда болып, зейіні, қабылдауы, есте сақтау, дыбыс шығару қабілеттері нәтижелі қалыптасады. [7]

Талқылау. Ұсақ моторика – бұл қол саусақтарымен және саусақ ұштарымен ұсақ және нақты қимыл – қозғалыстарды ағзаның үйлестірілген әрекеттер жүйесінің (сүйек бұлшықет, жүйке, көру жүйесін қолдану арқылы) нәтижесінде орындай алу қабілеті. Психикалық дамуы тежелген балалардың қолының ұсақ моторикасының даму деңгейін анықтауда Н.И.Гуткиннің «Үйшік» әдістемесін қолдандық. Н.И.Гуткиннің «Үйшік» (1-сурет) әдістемесі үйшікті - жазуға үйрететін түрлі сызықтардан құрастыру тапсырмасынан тұрады. [4].

Әдістеменің мақсаты: баланың күрделі үлгіні көшіріп алу қабілетін анықтаудан тұрады. Тапсырма баланы үлгіге қарап бағдарлану, оны нақты көшіріп алу біліктіліктерін анықтауға, еріксіз назарының дамуын, сенсомоторлық координациясы мен қолының ұсақ моторикасының дамуын анықтауға мүмкіндік береді. Қажетті құрал – жабдықтар: сурет үлгісі, парақ, қара қарандаш. Тапсырманы орындаудан бұрын балаларға келесі нұсқаулар берілді: *«Сенің алдыңда ақ парақ пен қарандаш жатыр. Бұл парақтың бетіне тура мына суреттегі бейнеленген суретті салып беріндерші (сыналушылардың алдына үйшіктің суреті салынған парақ беріледі. Асықпай, жақсылап қарап, тура дәл осы үлгідегідей етіп салындар. Егер бір нәрсені дұрыс салмай қалсан, қолмен де өшіргішпен де өшірме. Суретті дұрыс емес салып қойсандар, оның жоғары жағына дұрысын салуға болады. Тапсырма түсінікті болса, жұмысқа кірісіндер».*

Балалар жұмысты аяқтаған соң, барлығын дұрыс салғандығын тексерілді. Өз суретінен қате тапқан балаларға, түзету мүмкіндігі беріліп, түртіп алынды. Өткізілген әдістеменің қорытындысы бойынша суреттегі белгілі бір бөлшектің жоқ болуы 6 балада, жеке бөлшектердің екі есе үлкейіп салынуы 5 балада, сурет элементтерінің дұрыс емес салынуы 7 балада, сурет бөлшектерінің кеңістікте дұрыс орналаспауы 8 балада, суреттегі сызықтардың ара қашықтығы мен бірнеше рет бастырылып салуы 5 балада кездесті. Аталған әдістеменің нәтижесі бойынша эксперимент нысаны болып табылатын 11 баланың 50% - ның сенсомоторлық дамуы артта қалған және оны дамытуды қажет етеді.

Міне, қалыптастырушы эксперименттен кейін аталған әдістеме мынандай нәтиже берді: суреттегі белгілі бір бөлшектің жоқ болуы 3 балада, жеке бөлшектердің екі есе үлкейіп салынуы 3 балада, сурет элементтерінің дұрыс емес салынуы 4 балада, сурет бөлшектерінің кеңістікте дұрыс орналаспауы 5 балада, суреттегі сызықтардың ара қашықтығы мен бірнеше рет бастырылып салуы 3 балада кездесті. Қалыптастырушы эксперименттен кейінгі алынған әдістеменің нәтижесі бойынша эксперимент нысаны болып табылатын 11 баланың 8 – інде берілген тапсырманың толықтай орындалуы, кейбір критерийлер бойынша ғана ұмыт қалған жерлері болса, 3 бала әдістемені орындауда елеулі қателіктер жіберді. Бұл экспериментке 7 қатысушы балалардың сенсомоторлық дамуы 50% - дан 70% - ға артқандығын көрсетеді.

Эксперименттен кейін дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалардың қолының ұсақ моторикасы дамуының деңгейін анықтау мақсатында А.Р. Лурияның қол саусақтарымен қимыл – қозғалысты нақты орындаудың деңгейін анықтауға бағытталған «Дөңгелектер» әдістемесі қайта алынды.

Бұл әдістеменің мақсаты: баланың берілген нақтылық бойынша қол саусақтарымен қимыл – қозғалысты орындау біліктілігінің деңгейін анықтау. Тестілеудің барысында балаларға бас бармақ және сұқ саусақпен, бас бармақ және ортаңғы саусақпен, бас бармақ және шылдыр шүмек саусақпен, бас бармақ және кішкене саусақпен кезек – кезек дөңгелектер жасауды ұсынылды. Бұл тестілеуді 3 рет, әр жасаған сайын жылдамдықты ұлғайта отырып жасадық.

Эксперименттен кейінгі тестілеудің нәтижесі бойынша қатысушы 11 баланың 9 – ы жаттығуды өте баяу орындап көрсеткенді қайталап берді қалған 2 – уі қиындықпен қайталады. Ал жаттығуды жылдамдықпен орындауда балалардың тек 8 – і берілген тапсырманы орындап, қалғандары қиындықпен, шатасып орындады. Дәл осындай мақсатта қолданған әдістемеміздің бірі - «Көжек» әдістемесі. Тестілеудің барысында бір уақытта оң қолдың сұқ саусағы мен ортаңғы саусағын шығарып, қалған саусақтарды жұмып ұстау. Сосын сол қолмен дәл солай әрекет жасап, сосын екі қолмен де дәл солай әрекет жасау ұсынылды. Эксперименттен кейін қол саусақтарымен көрсетілген қимыл – қозғалысты қайталай алатын балалардың көрсеткіші 55% - дан 80% - ға ұлғайды.

Қалыптастырушы эксперименттен кейін Е.И. Светлованың қолдың ұсақ моторикасының даму деңгейін анықтауға бағытталған әдістемесі де қайта алынды. Бұл әдістеме бойынша сыналушы балалар барлық жаттығуларды біз өзіміз көрсеткеннен кейін орындады. Күрделі тапсырмаларды орындауда балаларға қолдың дұрыс позициясын ұстануды үйретіп, ары қарай балалар өздері әрекет жасады. Тапсырмалар ойын түрінде, табиғи жағдайда орындалды. Диагностика ойын түрінде әрбір баламен жеке орындалды. Мұнда балалардың саусақ ұштарымен және саусақтарымен орындаған жаттығуларына бақылау жасау; тестілеу: заттармен әрекет ету, бейнелеу іс – әрекеті; алынған мәліметтерді талдау тәрізді әдістерді қолдандық.

Балалардың ұсақ моторикаларының қаншалықты дамығандығын анықтау мақсатында ойын түріндегі бірнеше тапсырмаларды орындау ұсындық. Ол пирамиданы жинау, матрешканы немесе басқа да ұсақ заттарды жинау, киімдегі түймелерді түймелету, аяқ киімнің бауын байлату, түрлі жолақтарды байлату тәрізді тапсырмалар болды. Мұнда балалардың берілген тапсырманы қандай ырғақпен орындағандарына, саусақтарының қимыл – қозғалысына назар аударылды.

Сондай балалармен мынандай жаттығулар жасалды:

1) Көзді жұмып, сол қолдың сұқ саусағын мұрынның ұшына тигізу және оң қолдың сұқ саусағын мұрынның ұтшына тигізу;

2) Қол саусақтарын кезек – кезек жұдырыққа түю: алдымен оң қол саусақтарын, сосын сол қол саусақтарын;

3) Саусақ қалыптарын өзгерту: алдымен бір қолдың саусақтырын жұдырыққа түю, біреуін жазу және керісінше орындау;

4) Саусақ ұштарымен тоқылдату;

5) Тік және көлденен сызықтарды сызуды, дөңгелекті сызуды ұсыну арқылы қарындашты ұстай алу біліктіліктерін анықтау;\

6) Үстел бетінен ұсақ заттарды (түймелер, моншақтар және т.б.) кішкентай қорапқа салуды ұсыну.

[3]

Қалыптастырушы эксперименттен кейін сыналушы балалардың 7 - уі барлық тапсырманы жақсы ырғақпен орындады, саусақ ұштары мен саусақтарына көп күш түсірмей, қиналмай орындады, бұл

аталған балалар үшін жақсы нәтиже болып табылады және қолдарының ұсақ моторикасының дамуы деңгейі жақсы екендігін көрсетті. Ал қалған 4 баланың 2-уі қимыл – қозғалыс құрылымында негізгі элементтерді орындады, алайда орындау нақты емес болды. Бұл қолдарының ұсақ моторикасының даму деңгейі жеткілікті қалыптаспағандығын көрсетеді. Ал қалған 1 бала тапсырманы орындай алмай, тітіркеніп, саусақтарын орынды қимылдата алмады. Әдістеме балалардың қолының ұсақ моторикасының даму деңгейі 45% - дан 60% - ға жоғарылағандығын көрсетеді.

Қалыптастырушы эксперименттің нәтижесі бойынша, экспериментке қатысқан психикалық дамуы тежелген 11 баланың сенсомоторлық дамуының деңгейі 50% - дан 70% - ға артқандығын; қол саусақтарымен көрсетілген қимыл – қозғалысты қайталай алу деңгейі 55% - дан 80% - ға ұлғайғандығын; қолының ұсақ моторикасы жақсы дамыған балалардың пайыздық көрсеткіші 45% - дан 60% - ға жоғарылағандығын байқауға болады. Аталған мәліметтерді кесте және диаграмма түрінде көрсететін болсақ:

Кесте 2. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың қолының ұсақ моторикасы дамуының экспериментке дейінгі және эксперименттен кейінгі даму көрсеткіші.

Көрсеткіштер	Сенсомоторлық дамуы	Саусақтарымен қимылды қайталай алуы	Қолының ұсақ моторикасының дамуы
Эксп. дейін	50%	55%	45%
Эксп. кейін	70%	80%	60%

Диаграмма 2. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың қолының ұсақ моторикасы дамуының экспериментке дейінгі және эксперименттен кейінгі даму көрсеткіші (диаграмма түрінде)



Кестеден және диаграммдан көріп отырғандарыңыздай, эксперимент жұмысына қатысқан психикалық дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалардың сенсомоторлық дамуы, саусақтармен қимылды қайталай алуы мен қолының ұсақ моторикасының даму деңгейі анықтаушы экспериментте төмен пайызды көрсетсе, қалыптастырушы эксперименттің соңында сол деңгейлердің едәуір жоғарылағандығын байқауға болады.

Яғни, эксперимент жұмысымызда психикалық дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалардың қолының ұсақ моторикасын дамытуға бағытталған нейрогимнастикалық жаттығулар сапалық және сандық жағынан өзінің оң нәтижесін берді деп тұжырымдаймыз.

Эксперименттен кейін сыналуды балалардың бойынан, жалпы әрекеттерінен олардың ақыл – ойында ілгерілеушіліктің бар екендігін, зейіндерін шоғырландыра білу қабілеті мен есте сақтау қабілеттерінің дамығандығын; белгілі бір дағдыларының қалыптасқандығын атап айтсақ болады.

Эксперимент жұмысымызда қолданылған нейрогимнастикалық жаттығулар экспериментке

қатысқан психикалық дамуында тежелуі бар 11 баланың 9 – ында алдыға ілгерілеушіліктің пайда болғандығын көрсетті.

Яғни, нейрогимнастикалық жаттығулар: Жүйке жүйесінің қалпын жақсартты; Жаңа ақпаратты қабылдау мен есте сақтауларын жақсартты; Когнитивті қабілеттерін (есте сақтау, ойлау, зейін) дамытты; Миларының жасырын жатқан қабілеттерін ашты; Бас миы жартышарларының жұмыстарын синхронизациялады; Көңіл – күйлерін жақсартып, қобалжу, қорқыныш тәрізді жағымсыз эмоциялардан арылтты; Балаларда туындайтын агрессиялық күйді бақылап - басқаруға мүмкіндік берді. [3]

Зерттеу жұмысымыздың эксперимент бөлімін қорытындылай келе, психикалық дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалар және олардың ерекшеліктері түзетуге келетіндігін және олардың психикалық үрдістерін дамытуда нейрогимнастикалық жаттығулар таптырмас құралдардың бірі екендігін айтамыз.

Қорытынды. Қазіргі таңда психикалық дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілетін түзету жұмыстарының ішінде аса өзектісі нейрогимнастикалық жаттығуларды қолдану болып отыр. Себебі, нейрогимнастикалық жаттығулар - мидың екі жартышарына арналған түрлі тапсырмаларды орындату арқылы адамның зейін, назар, есте сақтау тәрізді танымдық үрдістері мен ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған жаттығулар.

Зерттеу жұмысымыздың кіріспе бөлімінде таңдап алынған тақырыптың өзектілігі мен қазіргі білім беру жүйесінде психикалық дамуында тежелуі бар мектеп жасына дейінгі балалардың нейрогимнастикалық жаттығулар арқылы қолдарының ұсақ моторикасын дамыту мәселесінің әлі де толықтай зерттелмегенді туралы айтылды.

«Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балаларда ұсақ моториканы дамыту үшін нейрогимнастиканы қолданудың теориялық негіздері» атты бірінші бөлімінде «психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалар», «қолдың ұсақ моторикасы», «нейрогимнастика» ұғымдарына анықтама беріп, психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балаларда ұсақ моториканы дамыту үшін нейрогимнастиканы қолданудың теориялық негіздері сипатталды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Tebenova K.S., Rymkhanova A.R. "Arnayy psychology". – Almaty, 2017. – 45p.
2. «The system of correctional work on the development of fine motor skills in mentally retarded preschoolers in the process of constructive activity. Final qualifying work. Special (defectological) education Profile "Special preschool pedagogy and psychology"» - Yekaterinburg 2019. -13p.
3. "Neuropsychological games and exercises in the correction of speech disorders in preschoolers with disabilities" Methodical development G. Kropotkin 2022. -7p.
4. Gutkina N.I. Diagnostic program to determine the psychological readiness of children 6-7 years old for school. - MGPPU, 2002. Moscow.- 13p.
5. Semenovich A.V. "Neuropsychological correction in childhood. The method of substitutive ontogenesis: Textbook. M.: Genesis, 2007.-474 p.
6. Kravchenko L. How to develop children's hemispheric interaction//Handbook of a teacher-psychologist. – 2019. - No.6. – p.43-50
7. Neuropsychological classes with children: In 2h. Part 1 / V.Kolganova, E. Pivovarova, S. Kolganov, I. Friedrich. -Moscow : IRIS-press, 2018. -416 p. : ill.
8. Telepneva N. A., Chehlystova T. Yu., Khaletskaya M. Yu. Neurohymnastics in correctional and developmental activities with preschool children with severe speech disorders // Actual research. 2021. No.50 (77). pp. 119-121.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376

К.С. Тебенова¹, Ж.Н. Салимжан²

¹ д.м.н., профессор кафедры специального и инклюзивного образования Карагандинского университета им.Е.А.Букетова,

² Магистрант 2 курса обучения специальности 7М01901-Дефектология, Карагандинского университета им.Е.А.Букетова, Республика Казахстан, г.Караганды

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ РЕЧИ

Аннотация

В данной работе рассматривается актуальная проблема изучения афазии, которая на современном этапе развития общества, недостаточно разработана как в теоретическом, так в прикладном аспектах. Анализ показывает, что афазия проявляется в виде нарушений фонематической, морфологической и синтаксической структуры собственной речи и понимания обращенной речи при сохранности движений речевого аппарата, обеспечивающих членораздельное произношение, и элементарных форм слуха. Отмечено, что это нарушение следует отличать от других расстройств речи, возникающих при мозговых поражениях. Авторы также указывают на то, что афазия является нарушением уже сформировавшейся речи в результате повреждения мозга. Поэтому наблюдается нарушение процессов говорения, понимания чужой речи, чтение и письмо. Указывается тот факт, что изучение нарушений речи проходит на стыке различных наук. Среди значимых нарушений, обусловленных поражением мозга при инсультах, нейроинфекциях и черепно-мозговыми травмами, особое место занимают расстройства коммуникативно-речевой сферы, которые влияют на весь процесс дальнейшего развития ребенка, препятствуя его социализации.

Ключевые слова: коммуникация, социализация, распад, семантика речи, праксис, развитие.

К. С. Тебенова¹, Ж. Н. Салимжан²

¹ Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының профессоры, м.ғ.д.,

² 7М01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Қарағанды Е. А. Бөкетов атындағы университеті., Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ., Saalimzhan@bk.ru

СӨЙЛЕУ БҰЗЫЛЫСТАРЫНДАҒЫ ОҒАЛТУ ЖӘНЕ ҚАЛПЫНА КЕЛТІРУ ЖАТТЫҒУЛАРЫНЫҢ ҚАЗІРГІ ЖАҒДАЙЫ

Аңдатпа

Бұл жұмыста афазияны зерттеудің өзекті мәселесі қарастырылады, ол қоғам дамуының қазіргі кезеңінде теориялық және қолданбалы аспектілерде жеткілікті түрде дамымаған. Талдау көрсеткендей, афазия өзінің сөйлеуінің фонематикалық, морфологиялық және синтаксистік құрылымының бұзылуы және сөйлеу аппараттарының қозғалысын сақтай отырып, сөйлеуді түсіну және естудің қарапайым формалары түрінде көрінеді. Бұл бұзылуды мидың зақымдануы кезінде пайда болатын басқа сөйлеу бұзылыстарынан ажырату керек екендігі атап өтілді. Авторлар сонымен қатар Афазия мидың зақымдануы нәтижесінде қалыптасқан сөйлеудің бұзылуы екенін көрсетеді. Сондықтан сөйлеу, біреудің сөйлеуін түсіну, оқу және жазу процестерінің бұзылуы байқалады. Сөйлеу бұзылыстарын зерттеу әртүрлі ғылымдардың тоғысында жүретіндігі көрсетілген. Инсульт, нейроинфекция және бас миының жарақаттары кезінде мидың зақымдануынан туындаған маңызды бұзылулардың ішінде коммуникативті-сөйлеу саласының бұзылуы ерекше орын алады, бұл баланың одан әрі дамуының бүкіл процесіне әсер етеді, оның әлеуметтенуіне жол бермейді.

Кілт сөздер: қарым-қатынас, әлеуметтену, ыдырау, сөйлеу семантикасы, праксис, даму.

K.S. Tebenova¹, Zh.N. Salimzhan²

¹ Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Special and Inclusive Education of Karaganda Buketov University,

² master's student of specialty 7M01901-Defectology, of Karaganda Buketov University, Republic of Kazakhstan, Karaganda, Saalimzhan@bk.ru

THE CURRENT STATE OF THE PROBLEM OF REHABILITATION AND RESTORATIVE LEARNING IN SPEECH DISORDERS

Abstract

In this paper, the actual problem of studying aphasia is considered, which at the present stage of development of society is insufficiently developed both in theoretical and applied aspects. The analysis shows that aphasia manifests itself in the form of violations of the phonemic, morphological and syntactic structure of one's own speech and the understanding of reversed speech while preserving the movements of the speech apparatus that ensure articulate pronunciation and elementary forms of hearing. It is noted that this disorder should be distinguished from other speech disorders that occur with brain lesions. The authors also point out that aphasia is a violation of already formed speech as a result of brain damage. Therefore, there is a violation of the processes of speaking, understanding someone else's speech, reading and writing. The fact is indicated that the study of speech disorders takes place at the junction of various sciences. Among the significant disorders caused by brain damage in strokes, neuroinfections and traumatic brain injuries, a special place is occupied by disorders of the communicative and speech sphere, which affect the entire process of further development of the child, preventing his socialization.

Key words: communication, socialization, disintegration, semantics of speech, praxis, development.

Введение. Актуальность исследования современного состояния проблемы реабилитации и восстановительного обучения при афазии заключается в значимости ее изучения для углубления представлений о законах работы мозга, о связи речи с мозгом, о ее психофизиологических основах, о взаимодействии речи и афазии с другими психофизиологическими процессами. Исследование афазии является одной из старейших классических проблем неврологии и психологии, насчитывающей не менее трех столетий, и отраженное в публикациях насчитывает сотни статей, монографий, учебников. Непреходящий интерес к этой проблеме не случаен, так как изучение этого сложнейшего явления открывает путь к пониманию многих фундаментальных методологических и теоретических вопросов психологии и нейропсихологии, неврологии и дефектологии, лингвистики и психолингвистики и др. Интерес к афазии и продолжающиеся исследования связаны также и с запросами практики: диагностической и реабилитационной. Изучение афазий нуждается в более точных представлениях о ней и в эффективных научно обоснованных подходах к реабилитации афазии.

Несмотря на многочисленные исследования этой проблемы, она еще продолжает оставаться недостаточно изученной, а поэтому и актуальной [1]. Литература по этому разделу афазиологии весьма ограничена. Имеются лишь отдельные работы, которые близки к нашей тематике, поскольку затрагивают не только собственно речевые направления работы, но и социальные и психологические аспекты восстановительного обучения. В отечественной литературе это публикации М.К.Бурлаковой, Т.Г. Визель, Ж.М. Глозман, Л.С. Цветковой, В.М. Шкловского и др., в зарубежной М. Критчли, Дж.Сарно, и др. [2]. Большая же часть исследований посвящена клиническим вопросам афазии, а проблема, целей, задач, способов использования различных видов деятельности упоминается лишь применительно к общим разделам реабилитации. Изучая литературные сведения по вопросам нарушений речи вследствие поражения мозга, относящиеся к разделу, именуемой нейролингвистикой, было отмечено, что, общий уровень заболеваемости, связанной с нарушениями мозгового кровообращения, в Казахстане составляет 3,7 на 1000 человеко-лет, а в структуре заболеваемости на острый инсульт приходится 52%. При этом, показатель смертности от инсульта составляет 1,08 на 1000 человеко-лет, что составляет 26% в общей структуре смертности в Казахстане. Известно, что инсульт – это также самая частая причина длительной потери

трудоспособности в стране: от инвалидизирующих последствий страдают 104,6 человек на 100 000 населения [2, с.107].

Итак, инсульт является одной из основных причин длительной нетрудоспособности взрослого населения в мире. Согласно мировой статистике, в настоящее время отмечается стремительная тенденция к увеличению числа больных с инсультом, а также к их «омоложению». По данным ВОЗ, 30% больных составляют лица трудоспособного возраста (до 50–60 лет), 70–80% больных, перенесших инсульт, полностью утрачивают профессиональные навыки и трудоспособность. Нарушения речи в постинсультном состоянии наблюдаются более чем у трети больных, перенесших инсульт, и являются вторым по значимости и распространенности постинсультным нарушением после двигательных нарушений.

Так, по данным Национальной ассоциации афазий (США), около 25–40 % больных, перенесших мозговой инсульт, различные нейрохирургические вмешательства, страдают теми или другими нарушениями речи, около 1 миллиона американцев страдают афатическими расстройствами — это больше, чем болезнью Паркинсона или мышечной дистрофией. Черепно-мозговая травма также оставляет после себя речевые нарушения, при тяжелой травме они составляют около 30% случаев. По статистике Европейского регистра инсульта, в Европе ежегодно 2,5 млн. человек переносят инсульт, из которых 30%, к сожалению, умирают, а 40% остаются инвалидами 1 и 2 группы, так как инсульт нередко оставляет после себя тяжелые последствия в виде двигательных, речевых и иных нарушений [3].

Системы и методы помощи больным с афазией, как правило, акцентированы на восстановительном обучении, направленном на возвращение движений и речи без учета того, как больной будет пользоваться ими в жизни. Основной поиск направлений работы с больными сводится к определению компенсаторного потенциала, который значим для восстановления непосредственно пострадавшей функции: оптико-тактильный метод при преодолении артикуляционной апраксии, «смысловое обыгрывание» для накопления словаря, диалогическая и монологическая речь в отсутствии реальной ситуации ее реализации. При всей важности этих методов, нельзя не отметить, что больного чаще всего лечат и обучают кабинетным способом, не заботясь о физиологической и психологической базе для подлинной реабилитации в различных жизненных ситуациях. На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что существует противоречие между необходимостью разработки системы методов стимуляции и восстановления речевой и неречевых функций и существующей системе кабинетных методов. Для определения и поиска эффективных способов устранения указанного противоречия мы делаем попытку изучения современного состояния проблемы реабилитации и восстановительного обучения при расстройствах речи.

Объект исследования

В основе любой формы афазии лежит та или иная первично нарушенная нейрофизиологическая и нейропсихологическая предпосылка (например, нарушение динамического или конструктивного праксиса, фонематического слуха, апраксии артикуляционного аппарата и т. п.), которая ведет к специфическому системному нарушению понимания речи, письма, чтения, счета. При афазии специфически системно нарушается реализация разных уровней, сторон, видов речевой деятельности (устная речь, речевая память, фонематический слух, понимание речи, письменная речь, чтение, счет и т. д.) Большой вклад в понимание нарушения речи при афазиях внесен как нейрофизиологией, так и нейропсихологией и нейролингвистикой. По мнению Т.Г. Визель, афазия - это не просто потеря способности говорить, выражать свои мысли устно, но и невозможность читать, писать, понимать речь. Изучением афазии занимались многие советские ученые: А.Р. Лурия, Э.С. Бейн, М.В. Коган и др. Л.С. Волкова указывает, что существуют различные классификации афазий: классическая, неврологическая классификация Вернике-Лихтгейма, лингвистические классификации Х. Хэда, В.К. Орфинской и других, каждая из которых отражает уровень развития неврологической, психологической, физиологической и лингвистической наук, характерный для того или иного исторического периода развития учения речи [4]. Л.О. Бадалян указывает, что особенностью афазии является частое сочетание моторных и сенсорных нарушений. Кроме того, у больных афазией наблюдаются более выраженные расстройства мышления и поведения [5].

Таким образом, речь прежде всего является средством общения, то центральным дефектом при всех формах афазии является нарушение ее коммуникативной функции, ведущее в сложных случаях

к полной неспособности больных к вербальной форме общения. Это нарушение проявляется в дефектах не только внешних форм коммуникации - сообщения, побуждения к речевому сообщению и речевого воздействия, но распространяется и на внутренние ее формы - нарушается общение человека с самим собой, поскольку речью человек не только выражает что-либо, но и он ею выражает также и самого себя.

Методики исследования

При афазии нарушается семантика речи (и значение, и смысл, и предметная отнесенность слова), многозначность и частотность лексики, функция обобщения слова и т. д. Однако эти нарушения проявляются по-разному, в зависимости от формы афазии и степени ее выраженности. Современное состояние практической значимости данной проблемы сводится к определенной деятельности, исходя из которой мы видим работу по восстановлению речи следующим образом:

1. Во-первых, работаем над активизацией внутригруппового общения больных с целью расширения рамок речевой и неречевой коммуникации.

2. Затем идем по следам восстановления речевой функции с использованием традиционных стимулирующих методик логопедической работы, включающий фразовый материал, соответствующий характеру деятельности.

3. На третьем этапе наша работа будет сведена к преодолению нарушений гнозиса, праксиса (мануального, зрительного, конструктивного, пространственного): упрочению зрительных представлений о предмете; упрочение вербально-образных связей.

4. Затем специалисты приступают к этапу преодолению нарушений процессов нейродинамики: повышению устойчивости произвольного внимания; преодоление трудностей переключения с одного вида деятельности на другой; повышению работоспособности.

5. На заключительных этапах восстановительной работы мы активизируем двигательные функции соответственно выполняемой деятельности.

6. Постепенно переходим к повышению способности больных адаптироваться в социуме, этого мы можем добиться путем активизации стереотипов коммуникативного поведения: (социально-психологический аспект работы).

7. В итоге мы работаем над созданием максимально благоприятного психоэмоционального фона.

Основная часть исследования

При определении современного состояния проблемы реабилитации и восстановительного обучения при расстройствах речи необходимо обратиться к происхождению восстановления, по мнению А.Р. Лурии, оно происходит за счет сохранных морфофизиологических элементов пораженного участка или же сохранных компонентов функциональной системы путем ее радикальной перестройки. А.Р. Лурия видит «пожалуй, основной способ восстановления за исключением случаев, когда расстройство психической функции связано не с деструкцией мозговых зон, а с их угнетением». При угнетении восстановление происходит спонтанно путем «расторможения». Восстановительную работу, направленную на перестройку психической функции с опорой на сохранные компоненты мозговой функциональной системы, А.Р. Лурия обозначил как восстановительное обучение [6].

В соответствии с этим Л.С. Цветкова с учениками скрупулезно разрабатывали методики восстановительной работы практически для всех видов нарушений устной и письменной речи, а также счета [7]. Восстановительное обучение стало традиционным направлением для реабилитологии, хотя в работах ряда ведущих афазиологов были разработаны и успешно применялись иные подходы.

Э.С. Бейн подчеркивала, что в восстановительной работе на практике используются и растормаживающие, и перестроечные приемы, а программа занятий с каждым пациентом включает работу над всеми сторонами речи. Э.С. Бейн и М.К. Шохор-Троцкая [8] убедительно показали, что в остром периоде заболевания не нужно ждать спонтанного восстановления, его надо не только активизировать, но и направлять, что предупреждает развитие патологических симптомов, таких как патологический эмбол, аграмматизм типа «телеграфного стиля» при моторной афазии, слуховое невнимание — при сенсорной. В соответствии с разработанными Э.С. Бейн принципами на разных этапах восстановительной работы используются не только различные по содержанию логопедические приемы, но и предполагается неодинаковая степень сознательного участия больного в процессе восстановительных занятий.

Современные методики предполагают возможность активизировать функциональную систему психической функции в целом в обход основного дефекта, а не путем восстановления ее нарушенного звена: 1) методика восстановления письма; 2) методика восстановления речевой системы.

Так, предлагаемая М.Г.Храковской система упражнений предполагает актуализацию смысловых различительных функций не столько фонем, сколько морфем: словообразующих и словоизменяющих аффиксов, корневой основы. Акцент при восстановлении смещается с работы над преодолением основного дефекта. Ведущей опорой при восстановлении функции письма становится морфологический уровень языковой системы с присущими ему закономерностями словообразования и словоизменения. При выраженных нарушениях письма на первых этапах даются упражнения, вводящие в процесс письма, практически не требующие самостоятельного написания, поскольку они представляют собой различные варианты «активного списывания». Примеры заданий: списать, подчеркнуть одну заданную букву, например, «у» (в словах сук, дуб, куст, луна, улица и др.); в другом упражнении надо подчеркнуть букву «а» (в словах рак, мак, салют и др. [9]).

Заключение

Таким образом, изучая различные источники и по данному направлению, мы отмечаем, что при афазии имеется целый комплекс системных нарушений речевой, оптико-пространственной и мыслительной деятельности.

Нами подчеркивается, что в соответствии с этим программа восстановительных занятий должна быть комплексной и включать приемы, направленные на устранение специфических расстройств экспрессивной и импрессивной речи, пространственной апраксии, нарушений мышления.

Мы учитываем, что экспрессивная речь больных этой группы остается относительно сохранной, хотя и обедненной по объему словаря и по набору синтаксических конструкций, основными опорами являются языковой опыт и стереотипы речевых связей. Поэтому считаем, что задачи восстановительной работы на начальных этапах состоят в восстановлении морфологических моделей словообразования и словоизменения, а наряду с этим - в оживлении (активизации) синтаксических связей, остающихся наиболее сохранными или афазии.

В восстановлении расстройств речи, таким образом, осуществляется как бы в обход центрального дефекта с опорой на относительно сохраненные или легче восстанавливаемые уровни структуры психической функции. Приемы восстановления направлены не на обучение или переобучение пациента, а на создание и использование условий, в которых нарушенные функции реализуются сначала в облегченных, а затем постепенно во все более усложняемых заданиях. Такие «комфортные» методики на современном этапе относят к инновационным.

Таким образом, восстановительное обучение при расстройствах речи – это комплексная программа восстановительных занятий, которая включает приемы, направленные на устранение специфических расстройств экспрессивной и импрессивной речи, пространственной апраксии, нарушений мышления, предполагает укрепление координированного взаимодействия вербальных и образных планов.

Список использованной литературы:

1. Жусупова А.С., Альжанова Д.С., Нурманова Ш.А., Сыздыкова Б.Р., Джумахаева А.С., Алтаева Б.С. Современная стратегия оказания медицинской помощи больным с инсультом // Журнал «Нейрохирургия и неврология Казахстана». 2013. №1 (30) - С.32-35
2. Буклина С.Б., А.Н. Кафтанов, А.Г. Меликян и др. // Вопросы нейрохирургии имени Н.Н.Бурденко. - 2022. - Т. 86, № 1. - С.103-111
3. Денисова И.П. Афазия. Пропала речь после инсульта или травмы. - Режим доступа **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** (дата обращения 26.10.22)
4. Бадалян Л.О. Невропатология: Учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия». – 2012.- 400 с
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека - М: МГУ, 2000.- 350 с.
6. Цветкова Л.С. Афазиология - Современные проблемы и пути их решения – М.; Воронеж, 2012.-744 с
7. Бейн Э.С. Афазия и пути ее преодоления - Л., 2014. - 410 с
8. Бейн Э.С. Поэтапная организация восстановительной терапии у больных с афазией сосудистого происхождения. Предупреждение и лечение нарушений мозгового кровообращения. - М., 2015. - С. 307-316
9. Храковская М.Г. Афазия, агнозия, апраксия. Методики восстановления - СПб.: Нестор-история. - 2017.-120 с.

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

**УДК 376.37
МРНТИ 14.29.29**

Абаева Г.Ә.¹ Сүлеймен Қ.Ө.²

¹Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., доцент

²7M01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ БАЛАЛАРДЫ ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ
ҰЙЫМДАСТЫРУШЫЛЫҚ – ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІН ҚҰРУДЫҢ
АЛҒЫШАРТТАРЫ**

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада бастауыш мектепте білім алатын балалардың логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық және технологиялық негіздері қарастырылды. Соңғы жылдары сөйлеу тілі зақымданған балалардың санының артуы оларды жан – жақты дамыту мәселесінің өзектілігін айқындап отыр.

Сонымен қатар, мақала барысында бастауыш мектепте балаларды логопедиялық қолдау мәселелерінің теориялық негіздері жан – жақты талданып, оны тәжірибеде сынау мүмкіндіктері қарастырылды. Логопедиялық қолдауды ұйымдастыру сөйлеу тілі зақымданған балалардың бұзылысын түзету ғана емес, баланың мектепте сәтті білім алуын қамтамасыз ететін шаралар жүйесінің бірі болып табылады. Логопедиялық қолдауды тиісті ұйымдастырушылық және технологиялар негіздеріне сүйеніп ұйымдастыру арқылы оларды қолдау жұмысын сәтті өткізуге негіз бар.

Кілттік сөздер: сөйлеу тілі зақымданған балалар, бастауыш мектеп, логопедия, технологиялық негіздер, ұйымдастырушылық негіздер.

Абаева Г.Ә.¹, Сүлеймен Қ.Ө.²

¹научный руководитель, к.п.н

²магистрант 2 курса по специальности 7M01902 - подготовка специалистов по специальной педагогике КазНПУ имени Абая г. Алматы, Казахстан

**ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация

В представленной статье рассмотрены организационные и технологические основы логопедической поддержки детей, обучающихся в начальной школе. Увеличение количества детей с нарушениями речи в последние годы определяет актуальность проблемы их всестороннего развития. В качестве предпосылки к вопросу организации логопедической поддержки детей с нарушениями речи в начальной школе дана оценка состояния организации этой деятельности на сегодняшний день.

Организация логопедической поддержки является одной из систем мер, обеспечивающих успешное обучение ребенка в школе, а не только коррекцию нарушений у детей с нарушениями речи. Есть основания для успешного проведения работы по их поддержке путем организации логопедической поддержки с опорой на соответствующие организационные и технологические основы.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, начальная школа, логопедия, технологические основы, организационные основы.

Abayeva G.A.¹, Suleimen K.O.²

¹candidate of Pedagogical sciences, associate professor

²2 nd course master specialty of 7M01902

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty

Almaty, Kazakhstan

PREREQUISITES FOR THE CREATION OF ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL FOUNDATIONS OF SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

The article presents the organizational and technological foundations of speech therapy support for children studying in primary school. The increase in the number of children with speech disorders in recent years determines the urgency of the problem of their comprehensive development. As a prerequisite for the organization of speech therapy support for children with speech disorders in primary school, an assessment of the state of organization of this activity is given today.

The organization of speech therapy support is one of the systems of measures that ensure the successful education of a child at school, and not only the correction of disorders in children with speech disorders. There are grounds for successful work to support them by organizing speech therapy support based on appropriate organizational and technological foundations.

Keywords: children with speech disorders, primary school, speech therapy, technological foundations, organizational foundations.

Кіріспе. Сөйлеу тілінің бұзылысы – ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі. Сөйлеу тілі бұзылысының орын алуы баланың қарым – қатынас дағдыларының кері ықпал ететін ақаулық түрі болып табылады. Соңғы жылдардағы ерекше білімді қажет ететін балалар статистикасына назар аударар болсақ, сөйлеу тілі зақымданған балалар санының ЕБҚЕ балалардың тең жартысын құрап отырғанын аңғарып отырмыз. Сол себепті, оларды логопедиялық тұрғыдан қолдау өзекті тақырыптардың бірі болып табылады [1].

Әлемде болып жатқан терең әлеуметтік – экономикалық өзгерістер, олардың серпінділігі қазіргі заманғы білім беру сапасына, оның әлеуметтік тиімділігіне жоғары талаптар қоя отырып, жеке даму мәселелерін шиеленістіреді. Қазіргі заманғы білім беру орындарының түлегі үшін жүйеленген білімнің белгілі бір жиынтығын алу ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік нормаларды, қазіргі қоғамның өмірін реттейтін құндылықтар жүйесін дамыту, осы нормаларды мінез-құлқында тарату мүмкіндігі, қазіргі әлемнің қиындықтарына қарсы тұру қабілеті ерекше маңызды [2].

Қазіргі білім берудің гуманистік тенденцияларының басымдығы педагогикалық практиканы дамытушы және қолдаушы технологияларды іздеуге, негіздеуге және енгізуге бағыттайды, өйткені даралыққа деген қорғаныс қатынасы, оны қолдау адамның тұтастығының, моральдық денсаулығының, эмоционалды әл-ауқатының қажетті шарты болып табылады [3].

Жеке тұлғаны әлеуметтік қайта құрулардың жағымсыз салдарларынан қорғайтын және жеке тұлғаны психологиялық-педагогикалық қолдау аясында жалпы және арнайы білім беретін мектептің нақты жағдайларында өнімді өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі сәтті жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жағдайларды іздеу тенденцияның негізгі өзегі екені сөзсіз.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу жұмысын жүргізу кезінде теориялық әдебиеттерге шолу, модельдеу, эмпирикалық әдіс және математикалық әдіс қолданылды.

Логопедиялық қолдау – сөйлеу тілі зақымданған балаларды жан – жақты қолдаудың медициналық – педагогикалық шаралар жүйесінің жиынтығы [4].

Логопедиялық қолдау жүйесіндегі маңызды аспект баланың құрдастарымен және қоғамдағы қатарластарымен қарым-қатынасы екенін атап өткен жөн. Дамыту мамандары балалардың толыққанды қарым-қатынасына кедергі келтіретін «мәселелер» деп атауға болатын әртүрлі стереотиптерге байланысты баланың қоғамнан бас тартуымен байланысты проблемалық жағдайларды шешуі керек. Мұндай жағдайларды шешу ерекше білімді қажет ететін балаларға деген теріс көзқарасты жеңу үшін балалармен де, баланың өзімен де өзін-өзі қабылдауды дамыту, оның өз

күшіне деген сенімін қолдау үшін жұмыс істеуге шақырады. Бұл маңызды, өйткені балалар тобы бала үшін қуатты ресурс болып табылады. Шынында да, оның құрдастары оған қалай қарайтынына, көбінесе оның психикалық жағдайы мен оқуға деген ынтасы байланысты болады [5].

Бұл мәселені талдау ерекше білімді қажет ететін баланы білім беру процесіне толық енгізу үшін жеке тәсіл ретінде маңызды рөл атқарады, сондықтан әр баланың ерекше білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін оқытуды сауатты әрі кешенді ұйымдастыру қажет. Ерекше білімді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын құру жақсы нәтижелерге қол жеткізуге көмектеседі. Өйткені, кез-келген баланың толыққанды дамуы қазіргі даму кезеңіндегі қоғамның маңызды міндеттерінің бірі болып табылады, ол осы мақсатқа жетудің тиімді жолдарын іздеуді талап етеді. Баланың жеке мүмкіндіктеріне сәйкес даму құқығын қорғау ата-аналар, медицина қызметкерлері, мұғалімдер мен психологтар тығыз қарым-қатынас жасайтын қызмет саласына айналады [6].

Бұл жағдайда логопедиялық қолдау субъектілері баланың сәтті қызметіне қызығушылық танытқан барлық адамдар әрекет етеді, бірақ жетекші рөл – қосымша білім беру мекемесі шеңберіндегі процесті ұйымдастырушы, әрине, баланың даму үшін таңдаған бағдарламасын тікелей жүзеге асыратын мұғалімнің мойнына түседі. Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, психологиялық-педагогикалық қолдау технологиясы қосымша білім беру мұғалімінің алгоритмі болып табылады, оны жүзеге асыру мүмкіндігі шектеулі балаға таңдалған салада өз қабілеттерін дамытуға және көрсетуге жағдай жасайды, сонымен қатар оның балалардың білім беру бірлестігінде әлеуметтік бейімделуі мен қалпына келуіне ықпал етеді [7].

Жоғарыда көрсетілген ережелер қолдаудың мақсатын анықтауға мүмкіндік береді: балалардың білім беру бірлестігінде ерекше білімді қажет ететін баланың сәтті бейімделуіне, қалпына келуіне және жеке өсуіне ықпал ететін психологиялық-педагогикалық жағдайлардың кешенді жүйесін құру. Осы мақсат негізінде мүмкіндігі шектеулі балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру аясында қосымша білім беру мұғалімі қызметінің келесі міндеттерін анықтауға болады [8].

- баланың даму бұзылыстарын түзету және алдын алу, (әлеуметтік-педагогикалық: әлеуметтік бейімделу, жеке: өз-өзіне күмәндану, жоғары мазасыздық, өзін-өзі бағалаудың жеткіліксіздігі және т. б.);

- балаға дамудың және әлеуметтенудің өзекті міндеттерін шешуге көмектесу (жәрдемдесу): білім беру және кәсіби бағдарды таңдау проблемалары, эмоциялық-еріктік саланың бұзылуы, балалармен қарым-қатынас проблемалары;

- ата-аналардың педагогикалық құзыреттілігін (педагогикалық мәдениетін) психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің толыққанды субъектілеріне айналдыру мақсатында дамыту.

- даму үшін қолайлы әлеуметтік-педагогикалық жағдай жасау ;

- тұлға, баланың қосымша білім беру бағдарламасын игеруінің табыстылығы;

- мүмкіндігі шектеулі балаға және оның ата-анасына тікелей психологиялық-педагогикалық көмек [9].

Логопедиялық сүйемелдеудің белгіленген жалпы мақсаттары мен міндеттерімен қатар, белгілі бір оқушыға арналған бағдарламаны әзірлеу кезінде баланың психофизиологиялық ерекшеліктеріне, оның мүмкіндіктеріне, қалауына, отбасының тәрбиелік әлеуетіне негізделген жеке мақсаттар мен міндеттерді анықтау қажет:

- оңалту және дамыту, баламен оның таңдалған қызмет саласында маңызды қасиеттерді дамыту арқылы оны балалар ортасында оңалтуға бағытталған жұмысты ұйымдастыруды қамтиды, аталған қызмет түрі арқылы компенсация үрдісі іске асады;

- бағдарламалық-болжамдық, тәртіпті қамтамасыз етуге арналған білім алушы өзі таңдаған қосымша білім беру бағдарламасын игеруде қол жеткізе алатын нәтижелерді жобалау және болжау негізінде сүйемелдеу бағдарламасын құру арқылы баланы оқыту, тәрбиелеу және дамыту шеңберінде білім беру процесі субъектілерінің іс-әрекеттері;

- түзету-пропедевтикалық, балаға байланысты мәселелердің туындауын уақтылы болжау және ықтимал қиындықтардың алдын алуға бағытталған шаралар жүйесін әзірлеу арқылы дамудың кемшіліктерін женуде уақтылы көмекті қамтамасыз етеді [10].

- диагностикалық-аналитикалық, қосымша білім беру бағдарламасын игеру аясында баланың жетістіктерін зерттеу, бағалау және талдау бойынша жүйелі іс-әрекеттің орындылығы мен қажеттілігін анықтайды, білім алушының жеке даму үдерісіне мониторинг жүргізу, болып жатқан өзгерістердің себептерін және оның жеке өсу перспективаларын анықтаумен айналысады;

- үйлестіру-интеграциялық, баланың білім беру бірлестігі жағдайында балалар үшін ең қолайлы даму траекториясын дамытуда мамандар мен отбасының күш-жігері мен мүмкіндіктерін біріктіру арқылы баламен жұмыс істеуге қатысатын адамдардың іс-әрекеттерін үйлестіру процесінің тиімділігін жүзеге асыруға және арттыруға бағытталған [11].

Зерттеу нәтижелері және оларды талдау

Зерттеу тақырыбына қатысты теориялық деректерді талдай отырып, бастауыш сыныпта білім алатын сөйлеу тілі бұзылған балаларды логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық және технологиялық негіздерін қарастыруды жөн көрдік. Осы мақсатта мектеп логопедтеріне арналған сауалнама әзірленді. сауалнама мазмұны төменде ұсынылады:

1. Бастауыш сыныпта білім алатын сөйлеу тілі зақымданған балаларды логопедиялық қолдау жүйесі бірізді әзірленген деп ойлайсыз ба?

2. Бастауыш сынып оқушыларын логопедиялық қолдау бойынша барлық технологиялық негіздер қолжетімді ме?

3. Бастауыш сынып оқушыларын логопедиялық қолдауға қажетті ұйымдастырушылық шаралар толығымен іске асуда ма?

4. Бастауыш сыныпта білім алатын балаларды логопедиялық қолдаудың нормативтік құқықтық базасында барлық мәселелер қарастырылған ба?

5. Бастауыш сыныпта білім алатын балаларды логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық – технологиялық моделі қарастырылған ба?

Ұсынылған сауалнамаға 5 логопед маманы жауап беріп, нәтижелерін шығардық. Алынған көрсеткіштер мен нәтижелер мынадай болды:

1 – сұрақ бойынша мамандардың 60 % «иә» жауабын таңдаса, қалған 40 % «жоқ» жауабын таңдады. Мамандардың айтуынша сөйлеу тілінің бұзылысы бар балаларды логопедиялық қолдау жүйесі әлі де толық қарастырылмаған.

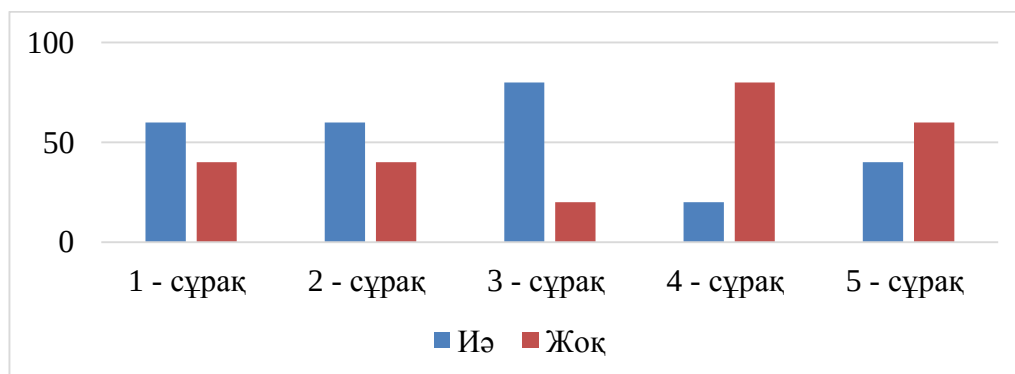
2 – сұрақ бойынша да 60 % «иә», 40 % «жоқ» жауабы анықталды. мамандардың қызметіне қажетті технологиялық құралдардың жеткіліксіздігі логопедиялық қолдау жүйесінің әлі де жақсартуларды қажет ететіндігін аңғартты.

3 – сұрақ бойынша 20 % маман «иә» жауабын, 80 % маман «жоқ» жауабын таңдады.

4 – сұрақ бойынша 20 % маман «иә» жауабын таңдаса, қалған 80 % маман «жоқ» жауабын таңдап, нормативтік сала бойынша әлі де қосымшалар қажет деп санайтындарын жеткізді.

5 – сұрақ бойынша мамандардың 40 % «иә», 60 % «жоқ» жауабын таңдады.

Мамандардың жауаптарын талдай келе, мынадай диаграмманы ұсынамыз.



Сурет 1 – Зерттеу нәтижелері

Зерттеуден алынған нәтижелерді саралай отырып, логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық – технологиялық негіздерін мына бағыттар бойынша өткізу қажеттігін ұсынамыз.

Компенсаторлық функция сөйлеу тілінің бұзылысы бар балалардың дені сау құрбыларымен шынайы контексттегі қарым – қатынасын ұйымдастыра отырып, олардың сөйлеу тілін дамыту мәселелерін көздейді. Логопедиялық қолдауды осы функция арқылы ұйымдастыру сөйлеу тілінің бұзылысы бар балалардың тілдік дағдыларының дамуына ғана емес, әлеуметтенуіне де жағдай жасайды.

Ынталандыру функциясы дені сау балалар қоғамындағы қарым-қатынас процесінде ерекші білімді қажет ететін баланы белсендіруге бағытталған. Мұнда логопед өз жұмысында сөйлеу тілі зақымданған балалардың әлеуметтік және коммуникативті дағдыларын дамыту жұмысын жүзеге асырады.

Дамушы функция дені сау балалар қоғамындағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың қалыпты әлеуметтенуі үшін жағдай жасауды көздейді.

Түзету функциясы – бұл балаға травматикалық әсерді түзетуді және ақаудың қайталама немесе психологиялық салдарын тудыратын факторларды бейтараптандыруды қамтитын психологиялық-педагогикалық қолдау процесі.



Сурет 2. Логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық – технологиялық бағыттары

Жоғарыда аталған функцияларды негізге ала отырып, ұйымдастырушылық – технологиялық қолдаудың негіздері жасақталатын болады.

Қорытынды. Зерттеу жұмысының нәтижелерін және теориялық зерттеу мәселелерін қарастыра отырып, ұсынылған тақырыптың әлі де зерттелмеген аспектілері көп екендігін аңғарып отырмыз. Мамандардың жауаптары мен ұйымдастырылып отырған шаралар кешенін талдай отырып, өз тарапымыздан логопедиялық қолдаудың ұйымдастырушылық – технологиялық негіздерін жасақтауды жөн көрдік.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education// *International Journal of Environmental and Science Education*. - ISSN: 1306-3065.-№11.-2016
2. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. *Journal of Entrepreneurship Education Research Article*: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>
3. Приходько О.Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста. Науч. Статья. Москва. 2010г.
4. Артемова Е.Э., Басова А.А. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития. *Электронный научный журнал*. 2016г №3-4 (22)
5. Волкова Л.С. Шаховская С.Н. Логопедия. – М.:Владос, 1999 (стр680)
6. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей – алаликов.
7. Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии / И.А. Скворцов, Н.А. Ермоленко. - М.: МЕД пресс-информ, 2013
8. Карпова, Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: учеб. пособие / Н.Л. Карпова. - 2-е изд. - М.: МПСИ: Флинта, 2003.
9. Понятийно – терминологический словарь логопеда. Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997г.
10. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учебно-методическое пособие для пед. и гуманит. вузов. (Авт. - сост.В.П. Глухов) / В.П. Глухов. – М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2019.

УДК323.28
МРНТИ14.35.4

Жиенбаева Н.Б.¹, Сергазықызы А.²

¹ Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор,

² Магистрант 2 курса по специальности 7М-010902- Дефектология: Логопедия

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г.Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ЛОГОПЕДИЯ

Аннотация

В логопедической практике начали активно использовать технологии, основанные на виртуальной и дополненной реальности, искусственном интеллекте и других цифровых технологиях. В данной статье рассматривается развитие цифровых компетенций у студентов логопедов. В статье обсуждается необходимость повышения цифровой компетентности у логопедов в образовательном процессе. В данной статье описывается опрос, проведенный среди студентов университета. Результаты исследования показали, что многие студенты планируют самостоятельно изучать цифровые технологии, как в учебное время, так и самостоятельно, в рамках внеучебной деятельности.

Ключевые слова: логопед, цифровые технологии, профессиональная деятельность, цифровая компетентность, опрос.

Жиенбаева Н.Б.¹, Сергазықызы А.²

¹ Ғылыми жетекші педагогика ғылымының докторы, профессор,

² 7М-010902- Дефектология: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ЛОГОПЕДИЯ МАМАНДЫҒЫ БОЙЫНША СТУДЕНТТЕРДІҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Логопедиялық тәжірибеде виртуалды және шынайы өмір, жасанды интеллектке және басқа да цифрлық технологияларға негізделген технологиялар белсенді түрде қолданыла бастады. Бұл мақалада логопед студенттердің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастыру қарастырылады. Мақалада оқу үрдісінде логопедтердің цифрлық құзыреттіліктерін жетілдіру қажеттігі талқыланады. Студенттермен жүргізілген сауалнаманың зерттеу нәтижесі сипатталады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, студенттердің көпшілігі цифрлық технологияларды оқу уақытында да, сабақтан тыс уақытта та қолдануды жоспарлап отыр.

Түйінді сөздер: логопед, цифрлық технологиялар, кәсіби қызмет, цифрлық құзырреттілік, сауалнама.

Zhienbaeva.N.B.¹, Sergazykyzy A.²

¹ Doctor of pedagogical Sciences, Professor,

² 2nd course master speciality of 7M-010902- Defectology-Speech Therapy
Kazakh National Pedagogical university named after Abay, Almaty city, Kazakhstan

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF THE SPECIALITY – SPEECH THERAPY

Abstract

In speech therapy practice, technologies based on virtual and augmented reality, artificial intelligence and other digital technologies are beginning to be actively used. This article discusses the formation of digital competencies in students of speech therapists. The article discusses the need to improve the digital

competencies of speech therapists in the educational process. It describes a study that was conducted as part of a survey with university students. The results of the study showed that the majority of speech therapist students plan to study digital technologies, both during school hours and independently, as part of extracurricular activities.

Keywords: speech therapist, digital technologies, professional activity, digital competence, survey.

Введение. Современное развитие и тенденция развития теории и практик логопедии позволяет представить индивида, имеющего нарушения речи, как личность, которая осваивает или возобновляет различные общественные роли и осуществляет многообразную деятельность, которая обусловлена, прежде всего преодолением недостаточности речи, успехом освоения и использованием языка. В данном контексте формулируется задача восстановления, модернизации и повышения профессиональной квалификации студентов-логопедов.

Цель работы: исследование мотивации студентов-логопедов изучать цифровые технологии в профессиональной деятельности.

Непрерывная трансформация образования предполагает «обновление запланированных образовательных результатов, содержания обучения, методов обучения и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстро развивающейся цифровой среде для кардинального улучшения каждого обучающегося.

Значимость исследования. Обучение студентов цифровым технологиям повышает их конкурентоспособность на рынке труда. Вспышка пандемии показала особую востребованность специалистов, которые используют цифровые технологии. В частности, в логопедической практике часть классического логопедического приема оказалась недоступна, но не смогли компенсировать цифровая технология [1].

В настоящее время информационные технологии приводят к изменению экономики, образования, бизнеса, социума; когда в реальности происходит интеграция технологий, услуг глобальной сети Интернет с повседневностью, появляется новое понятие, необходимое для осмысления. Цифровая компетенция является важнейшим аспектом социального адаптирования личности в условиях цифровой трансформации общества.

Интеграция в традиционное и новаторское обучение на основе максимально полного использования дидактических потенциалов цифровой техники позволит: обеспечить качественную индивидуальность образовательной деятельности на основе системного отслеживания результатов учебного процесса каждого ученика на базе поддержки интереса и стабильной мотивации обучающихся в учебном процессе; качество образовательного подхода к выполнению учебных задач с рациональным использованием времени; максимальный результат образовательного результата, необходимого для освоения профессиональных компетенций в сфере специальных и специализированных образовательных учреждений, на основании их быстрой и отчетливой оценки в процессе выполнения учебного задания и т.д. Изложенное выше, дает возможность говорить об необходимости применения нового подхода для студентов в процессе обучения.

Целью подготовки будущих специалистов к информационно-образовательной среде информационного образования является формирование ИК-компетентности студентов. ИК-компетентность включает мотивационную составляющую, которая определяет профессионально-ценностные ориентации будущего учителя направленные на изучение инноваций в профессиональной сфере и улучшения качества педагогического процесса, а также направленность личности на самосовершенствование и изучение нового. В документах, регламентирующих подготовку будущих учителей-логопедов, а также профессиональную деятельность учителей-логопедов, отмечено, что информационно-коммуникационные технологии дополняют другие логопедические технологии, а в некоторых случаях – являются необходимыми компонентами профессиональной деятельности учителя логопеда. Соответственно, в процессе подготовки будущих логопедов к профессиональной деятельности формируется мотивационный компонент, также будущие специалисты осваивают все аспекты логопедической деятельности, изучают информационные технологии, формируют профессиональные способности к использованию информационно-коммуникационных технологий в области логопедии. Осознавая возможности информационно-коммуникационных технологий в логопедии у студентов повышается мотивация

изучать их, осваивать различные инновации, которые могут усовершенствовать и улучшить коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими нарушения речи.

В структуре подготовки студентов неотъемлемым компонентом является мотивационный компонент, который отражает внутреннюю глубинную мотивацию студентов, профессионально-ценностные установки и ориентации студентов, направленность на личности [2].

На сегодняшний день мы наблюдаем активное внедрение практики использования информационных технологий в образовательный процесс, где важно не спонтанно сформировать будущую образовательную реальность в контексте преобразований специального образовательного процесса на основе применения современных цифровых технологий и обеспечивать рациональное ее осмысление по всему уровню: теоретическим, методологическим и, особенно, практическим. [3]

Происходящие изменения в высшем образовании в связи с необходимостью цифровизации требуют качественной подготовки студентов, изменения не только содержания образования, но и организации образования. Отметим, что программы, реализуемые сегодня в образовательных учреждениях, которые осуществляют подготовку логопедов, часто не соответствуют требованиям к применению цифровых инструментальных технологий в практике, не соответствуют динамике, развития технологий, которая постоянно растет. Также стоит отметить, что существует разрыв между способными к творческому применению цифровой техники и средств инновационного образования в работе со студентами и способными к ее использованию только на элементарных уровнях. Как правило, задачи использования цифровой техники не анализируются, что в результате не оказывает заметного воздействия на качества обучения будущих педагогов- дефектологов, учителей-логопедов. Недостаточное знание цифровых навыков и нежелание работать с цифровыми услугами становятся для студентов вуза профессиональной дефицитностью, требующей неотложной компенсации. Цифровая компетенция является неотъемлемым элементом деятельности для руководящих профессиональных учебных программ и для преподавателей, которые разрабатывают учебные программы дисциплин, определяющие необходимость обновления учебных программ и фонда оценочных средств для внедрения цифровой техники [4].

Методология исследования. В рамках исследования проведен опрос среди студентов 1-4 курсов Казахского национального педагогического университета имени Абая, специальности «логопедия». Был проведен опрос на тему «Мотивация будущих педагогов-логопедов изучать цифровые технологии». В процессе опроса исследовалось, планируют ли будущие специалисты изучать цифровые технологии в учебной и во внеучебной деятельности. Также студенты оценивали наиболее интересные и перспективные направления использования цифровых технологии в логопедии.

Результаты исследования. Первый вопрос в опросе – «Планируете изучать цифровые технологии в процессе вашей учебной деятельности?». Вариантов ответа было три: да, иногда и нет. Количественный анализ ответа на первый вопрос среди будущих педагогов-логопедов изображен на рисунке 1.

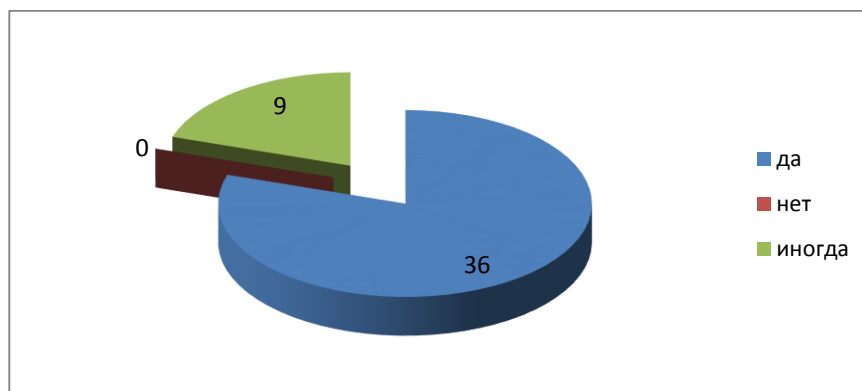


Рисунок 1. Количественный анализ ответов студентов на первый вопрос в опросе

Результаты ответов на первый вопрос показывают, что большинство 36 будущих педагогов-логопедов планируют изучать цифровые технологии в процессе учебной деятельности. Данный факт обуславливается не только необходимостью освоения программы бакалавриата, но и осмыслением важности и значимости цифровых технологии в процессе подготовки специалиста.

Учебная деятельность – основная деятельность в процессе подготовки будущих педагогов-логопедов, соответственно в рамках информатизации образования, изучение цифровых технологий является необходимым аспектом формирования профессионализма будущего логопеда [5].

Второй вопрос исследования – «Планируете изучать цифровые технологии в процессе вашей внеучебной деятельности (самостоятельно, дополнительно)?». Вариантов ответа было также три: да, иногда, нет. Количественный анализ ответов на второй вопрос среди будущих педагогов-логопедов представлен на рисунке 2.

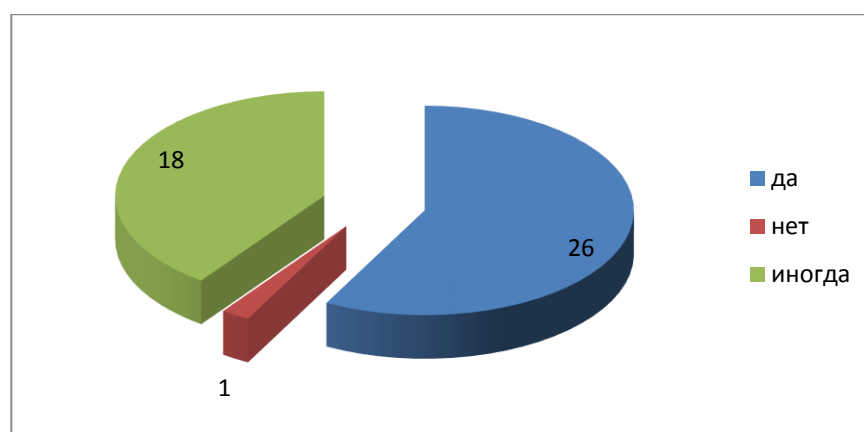


Рисунок 2. Количественный анализ ответов студентов на второй вопрос в опросе

Результаты ответов на второй вопрос показывают, что больше половины учащихся 26 будущих педагогов-логопедов планируют самостоятельное дополнительное изучение цифровых технологий.

В третьем вопросе необходимо было выделить направления деятельности логопедов, которые должны использовать цифровые технологии. Количественный анализ ответов на третий вопрос, среди студентов-логопедов представлен в таблице 1.

Таблица 1. Количественный анализ ответов студентов на третий вопрос в опросе

Виды деятельности	Количество студентов
Для расширения мировоззрения и познания нового, инновационного в профессиональной деятельности	11
Для повышения эффективности профессиональной деятельности	28
Для оптимизации профессиональной деятельности	6

Результаты третьего вопроса свидетельствуют о том, что многие 62,2% (28) будущих учителей-логопедов считают наиболее целесообразным применение цифровых технологий в логопедической практике, чтобы повысить эффективность профессиональной деятельности. Это связано с особенностями цифровых технологий, которые существенно повысят результативность коррекционно-логопедических работ, но требуют дополнительных знаний, умений и навыков использования. Для будущих логопедов наименьшей целесообразностью применения цифровых технологий в логопедии является оптимизация работы логопедов. Цифровые технологии, хотя и улучшают качество образования, но не упрощают процесс обучения, а напротив, требуют у специалиста дополнительные знания, умения и навыки, и материально-техническое оснащение. Первичной целью цифровых технологий в логопедии является не облегчение, и не редуцирование процесса коррекции, а повышение его качества. В рамках учебных и методических работ, которые занимают значительное место в работе будущих логопедов, применение цифровых технологий в современных учебных заведениях является необходимым и обязательным условием, без которых работа учителя невозможна.

Цифровые технологии обладают всеми необходимыми свойствами и качествами необходимыми для повышения мотивации студентов. Интерактивность, мультимедийность, геймификация, а также индивидуализация процесса обучения за счет наличия разноуровневых заданий, за счет погружения и усвоения материала в индивидуальном темпе. Также отличительной чертой цифровых технологий на

уроках является новизна, необычность и разнообразие форм работы. Изучая данные особенности логопедической работы с цифровыми технологиями большинство будущих логопедов воспринимают цифровые технологии как эффективное средство повышения активности, участия и интереса учащихся с нарушениями речи на логопедических занятиях. Конкурентоспособный квалифицированный специалист в современном мире постоянно самосовершенствуется и дополнительно изучает профессиональные аспекты научных достижений, которые могут помочь ему в выполнении своих непосредственных профессиональных обязанностей [6].

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают важность и значимость изучения цифровых технологий для будущих логопедов, а также повышенную мотивацию самих студентов к данному направлению работы. Современная концепция роли цифровой техники в профессиональном образовании специалистов в сфере специальных дефектологических образовательных учреждений свидетельствует об необходимости цифрового трансформирования процесса образования. При этом это возникает из-за недостаточной готовности преподавателей выполнять трудовые функции с применением цифровой технологией, обеспечивающей результативность работы. Изменения в организации учебного процесса в цифровых условиях должны быть приоритетными в деятельности современных преподавателей. Поднятые вопросы по подготовке будущего логопеда позволяют вновь посмотреть на индивидуальную образовательную деятельность, оценивать результаты обучения на основании цифровых методов; обеспечивать мгновенную оценочную поддержку в процессе обучения, полноценно освоить компетенции, необходимые для профессионального образования и др.

Результаты исследования показали, что подавляющее большинство студентов планирует изучать цифровые технологии, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Современные тенденции в образовании показывают, что значимость цифровых технологий в образовании, обуславливает дальнейшую активную научно-исследовательскую работу в данном направлении.

Список использованной литературы:

1. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 24 с
2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
3. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования РК в 2022-2023 учебном году. Рекомендовано Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина». Нур-Султан - 2022 год;
4. Водопьян Г.М., Уваров А.Ю. От компьютерной грамотности и внедрения ИКТ к трансформации работы школы // Информатика. – 2016. – № 5/6. – С. 34-43.
5. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования / И.В. Роберт // Информатизация образования и науки. – № 3(47). – 2020. – С. 3-17.
6. Баль Н.Н. Повышение информационной грамотности студентов-логопедов в процессе изучения учебной дисциплины «Информационные технологии как средство логопедической работы» / Н.Н. Баль // Специальное образование: опыт и перспективы развития материалы II республиканской научно-практической конференции. – 2017. – С. 7-11.
7. Портнова А.К. Использование информационно-коммуникационных технологий на логопедических занятиях с детьми-билингвами с нарушениями речи // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сборник статей I междунар. науч.-практ. конф. 22–23 апреля 2021 г., г. Кострома. Кострома: Издательство Костромского государственного университета, 2021. С. 641–644.
8. Гайдай М.Н. Подготовка студентов – будущих логопедов к применению информационных технологий в коррекционной педагогической работе / М.Н. Гайдай // Вестник университета. Педагогика, психология, социология, история, политология. – 2012. – № 7. – С. 212-215.

УДК 376.112.4
МРНТИ 14.25.07

Ж.И.Сардарова¹, А.Ш.Кеңесбекова²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., қауымдас.профессор, sardar.zh@mail.ru

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, shokhanovna25@gmail.ru
Қазақстан, Алматы қаласы

ЕРТЕГІ ТЕРАПИЯСЫМЕН ӘСЕР ЕТУ

Түйіндеме

Ертегі терапиясы – тұлғаны тәрбиелеп, құндылықтар өрісін қалпына келтіру және нығайту әдісінің бірі. Әдістеменің басты мақсаты – адамның бойындағы әртүрлі шығармашылық қасиетін қалыптастыру, оның өзіндік ішкі дүниесінің тереңдігін ашу, өзіндік санасын дамыту. Бұл мақалада «Ертегі терапиясын» қолдану арқылы баланың креативті ойлауын дамытудың маңызы ашып айтылады. Сонымен қатар, ертегінің түрлері бойынша да, оқудан басқа ертегі терапиясын ұйымдастыруда қолдануға болатын кең таралған мүмкіндіктер туралы мәліметтер келтірілген.

Кілт сөздер: ертегі терапия, шығармашылық даму, креативті ойлау, ертегінің әсері.

Ж.И.Сардарова¹, А.Ш.Кеңесбекова²

¹ научный руководитель, д.п.н., ассоц.профессор, sardar.zh@mail.ru

²КазНПУ имени Абая, магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика: инклюзивное образование, shokhanovna25@gmail.ru
Казахстан, г. Алматы

ВОЗДЕЙСТВИЕ СКАЗКОТЕРАПИЕЙ

Аннотация

Сказкотерапия – один из методов воспитания личности, восстановления и укрепления ценностного поля. Главная цель методики – формирование у человека различных творческих качеств, раскрытие глубины его внутреннего мира, развитие самосознания. В этой статье раскрывается важность развития творческого мышления ребенка с помощью «сказкотерапии». Кроме того, приведены данные о наиболее распространенных возможностях, которые можно использовать как по типам сказок, так и при организации сказкотерапии помимо чтения.

Ключевые слова: сказкотерапия, творческое развитие, креативное мышление, влияние сказки.

Zh.I.Sardarova¹, A.Sh.Kengesbekova²

¹ d.p.n., associate professor, sardar.zh@mail.ru

²Abai KazNPU, 1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy: inclusive education, shokhanovna25@gmail.ru, Kazakhstan, Almaty

THE IMPACT OF FAIRY TALE THERAPY

Abstract

Fairy tale therapy is one of the methods of personality education, restoration and strengthening of the value field. The main goal of the methodology is the formation of various creative qualities in a person, the disclosure of the depth of his inner world, the development of self-awareness. This article reveals the importance of developing a child's creative thinking with the help of "fairy tale therapy". In addition, data on the most common features that can be used both by types of fairy tales and when organizing fairy-tale therapy in addition to reading are given.

Keywords: fairy tale therapy, creative development, creative thinking, fairy tale influence.

Ертегі-бұл халық шығармашылығынан туындайтын әдеби жанр, ол мыналармен сипатталады: өмірде жоқ кейіпкерлердің, оқиғалар мен жағдайлардың (кеңістік, уақыт, жағдайлар) қосылуы, көп мағыналы символдық бейнелер мен метафоралардың болуы, сондай ақ анықталған сюжеттік

сценарий бар, ол ертегі кейіпкерінің еркіндік дәрежесін анықтайтын тағдыр туралы идеяларға байланысты құрылады; кейіпкерге немесе құбылысқа ойдан шығарылған қатынас.

Жаңа білім беру технологияларының бірі-ертегі терапиясы. Сөзбе-сөз айтқанда ертегімен емдеу деген мағынаны білдіреді. Ертегі терапиясы-бұл баланың белгілі бір қоғамда қабылданған әлемге деген ерекше көзқарасын тәрбиелеу тәсілі, балаға фольклорлық ертегілер мен аңыздарда, эпостарда, астарлы әңгімелерде әлеуметтенудің және тәжірибе берудің ең көне тәсілі болып табылатын қажетті моральдық нормалар мен ережелерді беру тәсілі.

Ертегі терапиясы әдісі ХХ ғасырдың 60-70-ші жылдарының басында пайда болды, оны негіздеген М.Эриксон. Ал оның шәкірті болса бұл тәсілді одан әрі дамытты. Педагогтар мен психологтардағы "ертегі терапиясы" термині оңды нәтижеге ие, өйткені ол тәрбие мен оқытудың ең көне әдісі болып табылады [1].

Ертегі терапиясы, әрине, көбінде балалардың әдісі болып саналады. Өйткені ол әр адамның таза балалық шағына бағытталған. Ертегілерді қабылдау арқылы біз баланы тәрбиелейміз, оның ішкі әлемін дамытамыз, жанды емдейміз, өмір заңдылықтары, шығармашылық күш пен тапқырлықты көрсету тәсілдері туралы білім береміз. Ертегілер-баланың рухани өмірінің қажетті элементі. Ғажайыптар мен сиқырлар әлеміне кіре отырып, ішкі жан дүниесінде хаос пайда болған жанның тереңдігіне енеді. Бұл ересек адам қорықпауы керек табиғи кезеңдер. Ертегілер ішкі өмірді қозғалысқа келтіреді және бұл әсіресе өмірдің түсініксіз болған кезінде өте маңызды [2].

Ертегілерді тыңдау, ойша жаңа ертегіні ойлап табу және де оны талқылау барысында бала тиімді өмір сүруі үшін қажетті қиялды, шығармашылықты дамытады, ізденіс пен шешім қабылдаудың негізгі механизмдерін игереді. Ертегілерді тыңдап, қабылдай отырып, адам оларды өзінің өмірлік сценарийіне енгізіп, оны ары қарай қалыптастырады. Балаларда бұл процесс әсіресе жарқын, мебебі көптеген балалар бір ертегіні бірнеше рет оқуымызды сұрайды.

Бала кезіндегі ертегілерді тыңдай отырып, адам бейсаналық түрде белгілі бір "өмірлік жағдайлар банкі" жинайды. Бұл "банк" қажет болған жағдайда іске қосылуы мүмкін. Егер ондай жағдай болмаса ол пассивті болып қала береді. Психологиялық көмек процесінде біз баланың өмірлік тәжірибесіне де, оның сиқырлы "өмірлік жағдайлар банкіне" де жүгінеміз. Көбінесе бұл сізге қажетті шешімді табуға мүмкіндік береді. Тәжірибе көрсеткендей, адамда ықтимал шешімдердің, мінез-құлық үлгілерінің түрлері неғұрлым көп болса, соғұрлым ол қоршаған әлем жағдайларына бейімделеді. Осылайша, ертегі терапиясы-бұл ертегі оқиғалары мен нақты өмірдегі іс-әрекет арасындағы байланысты қалыптастыру процесі. Бұл ертегі мағыналарын шындыққа көшіру процесі. Бүгінгі таңда ертегі терапиясы психологияның, педагогиканың, психотерапияның және философияның көптеген жетістіктерін біріктіреді.

Қазіргі уақытта өзекті жағдайға сәйкес ертегі терапиясы процесінде құрастырылған ертегілердің бес түрі қолданылады. Ертегі терапиясында балалармен сабақтарда қолдануға болатын және өздері мен өзге ересектерге арналған ертегілердің түрлері бар. Оларды қысқаша сипаттап өтейін.

Дидактикалық ертегілерді мұғалімдер оқу материалын әсемдеу үшін жасайды. Бұл жағдайда абстрактілі белгілер анимацияланады, олар өмір сүре алатын әлемнің ертегі түріндегі бейнесі жасалады. Дидактикалық ертегілер түрінде оқу тапсырмалары беріледі. Дидактикалық ертегілер белгілі бір білімнің мәні мен маңыздылығын ашады.

Ертегі-психокоррекцияның күшті құралы. Психокоррекциялық ертегілер баланың мінез-құлқына жұмсақ әсер ету үшін жасалады, адамның проблемалары туралы айтады және әркім өзін тани алады. Адам мінез-құлықта, қарым-қатынаста, іс-әрекетте өз қателіктерін табуға, олардың өзгеру жағдайларын модельдеуге үйренеді. Мұндай ертегілерге баланың өзі құрастырған және баламен бірге құрастырылған ертегілер жатады.

Психотерапиялық ертегілер болып жатқан оқиғалардың терең мағынасын ашады, не болып жатқанын екінші жағынан көруге көмектеседі. Олар әрқашан бір мәнді емес, әрқашан бақытты аяқталмайды, бірақ әрқашан терең және жанды.

Халық ертегілерінің сюжеттері әр түрлі: жануарлар туралы ертегілер балаларға өмірлік тәжірибені жақсы жеткізеді; тұрмыстық ертегілер отбасылық өмірдің бұрмаланулары туралы айтады, жанжалды жағдайларды шешу жолдарын көрсетеді; қорқынышты ертегілер зұлым күштің бар екендігі туралы айтады; сиқырлы ертегілерінің арқасында өмірлік даналық пен адамның рухани дамуы туралы ақпараттың адамның санасына енуі. Егер біз балаға өзінің ішкі тәжірибесін түсінуге көмектескіміз келсе, авторлық ертегіні тандаған дұрыс.

Кез-келген тәсілдің артықшылықтары мен кемшіліктері бар. Егер ертегілер ертегі терапиясы үшін арнайы жасалса, онда көптеген қиындықтардан аулақ болуға болады. Ертегілер психолог жұмыс істейтін әс-әрекеттерге тән мәселелер бойынша құрастырылады. Топқа немесе жеке адамға ұсынылған ертегі оған белгісіз болғаны үшін қызықты, әсіресе егер ол адамның өзіне қызықты мәселеге байланысты ұсынылса. Психотерапиялық ретінде жасалған ұсынылған ертегілердің сюжеттері міндетті түрде ертегі кейіпкерлерін өзгерту мүмкіндіктерін, сондай-ақ олардан жауапты шешімді талап ететін таңдау жағдайларын қамтиды.[3]

Бала мен ертегі әрқашан бірге және бір-бірімен тығыз байланыста болады. Ертегі оған еркін армандауға және қиялдауға, қарапайым өмірдің шеңберін кеңейтуге, ересектер әлемінің күрделі құбылыстары мен сезімдеріне тап болуға, сезінуге мүмкіндік береді. Ересектер әлемі болжамды, жүйеленген және анықталған болса, ал балалар әлемінде, керісінше, нақты шекаралар жоқ. Ертегінің арқасында бала әлемді таниды, тұлға ретінде дамиды.

Кішкентай балада сәйкестендіру механизмі жақсы дамыған, яғни өзін басқа адаммен эмоционалды түрде біріктіру процесі, оның нормаларын, құндылықтарын, үлгілерін өз нормалары ретінде иемдену сипаты. Бұл балаға дұрыс моральдық нормалар мен құндылықтарды игеруге, жақсылық пен жамандықты ажыратуға мүмкіндік береді. Ертегілерді айту тұлғаның бейімделу қасиеттерінің ауқымын кеңейтеді, мінез-құлық негативизмін жұмсартуға мүмкіндік береді, бейнелі ойлауды дамытуға, сондай-ақ сыни жағдайларда әрекет ету қабілетіне ықпал етеді. Ертегінің арқасында қоршаған әлемді тану процесі де жүреді. Шығармашылықтың сюжеттерін түсіну арқылы біз өзімізді ертегі беттерінде өмір сүретін кейіпкерлердің іс-әрекеттерінде, ойларында көруді үйренеміз. Біз қарым-қатынастың әртүрлі түрлері, адам табиғаты туралы белгілі бір пікір қалыптастырамыз. Кейіпкерлердің бейнелері бізді өзін-өзі тану процесіне қатысуға шақырады.

«Ертегі терапиясын» қолдану арқылы баланың креативті ойлауын дамытудың маңызы зор. Креативтік ойлау балалардың ертегідегі проблемаларды шешу дағдыларына ықпал ете отырып, нұсқаларды зерделеп, ертегі мазмұнын сындарлы, әрі креативті етіп құрастыруына мүмкіндік береді. Креативтілік ағылшынның «Creativity» сөзінен аударғанда шығармашылық деген мағынаны береді.

Ертегіні оқудан басқа ертегі терапиясын ұйымдастыруда қолдануға болатын кең таралған мүмкіндіктер бар. Ертегі мотиві бойынша сурет салу — естігенді бекітуге, кейіпкерлерді сызба түрінде елестетуге мүмкіндік береді. Сурет салу барысында бала өзін бос сезініп, еркін ассоциацияларға ерік береді. Өйткені, көбіне сөзбен жеткізе алмағанын қағаз бетіне еркін сала алады.

Ертегілердің ұжымдық құрамы өте пайдалы. Кішкентай балалар үшін бұл өзара әрекеттесу жаттығуы болса, жасөспірімдер үшін бұл өзін және құрдастарын түсіну тәсілі. Бірлесіп жасалған ертегі мысалында ұжымда кімнің қандай рөл атқаратынын түсінуге болады. Ата-аналарға баламен бірге ертегі құрастыру пайдалы, өйткені мұндай сәттерде сіз ортақ тілде сөйлей бастайсыз, сіз баланың жасырын ойлары мен тілектерін біле аласыз. Ертегі шығармашылық ойлауды ынталандырады және ата-аналар мен балаларда әзіл сезімін дамытады. Ал қағаздағы немесе пластилиндегі сиқырлы кейіпкерлерді бейнелеу арқылы бала мүсіндеу, жазу және сурет салу дағдыларын дамытады, табандылық пен зейінді дамытады[4].

Ертегі басты кейіпкерлер арқылы жағымды эмоциялар береді, қиялын дамытады, тәрбиелейді, үйретеді. Ертегіде баланы «дұрыс өмір сүруге» ешкім үйретпейді. Ертегідегі оқиғалар табиғи және қисынды түрде бірінен соң бірі жалғасады. Бала осы дүниеде бар себепті-байланыстарды қабылдайды және есінде сақтайды. Осылайша, ертегімен жұмыс жасай отырып, сіз балаға белгілі бір әсер ете аласыз. Балаларда қысым сезімі болмайды. Тәжірибе көрсеткендей, ертегілер керемет есте қалады және күшті оң әсер етеді. Ертегілерге саяхат қиял мен образды ойлауды оятады, стереотиптер мен үлгілерден босатады, шығармашылыққа мүмкіндік береді.

Қорыта келе, ертегі жақсылыққа үміт береді де баланың өмірінде болып көрмеген бірқатар өмірлерде өзін көз алдына елестетіп, ертегіні оқып жатқан уақыттағы елестетіп ойлау арқылы пайда болатын суреттер әр баланың өзіндік жеке екендігіне қарамастан, ертегінің феномені балалардың түсіндіруге мүмкін емес таңғаларлық ғажайып шытырман оқиғаға қызығушылық болып табылады. Ертегіге негізделген ғажайып ойындар адамның әлсіз және күшті жақтарын ашып, көруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мінез - құлқындағы кейбір жағымсыз жақтарының себептерін анықтауға мүмкіндік береді. Балалар ертегі арқылы эстетикалық тәрбие алып, шығармашылық қабілеттері арттырады, ой - қиялдары, елестетуі дамиды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Основы сказкотерапии. – Санк – Петербург, 2007. – с. 7-8, 170
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. СПб, 1998
3. Ертегі терапиясы, Төлеген. А., Қазақстан мектебі, № 8, 2012 жыл.
4. Разноцветное детство. Игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия. Авторы: Коллектив авторов

УДК 376.37
МРНТИ 14.23.05

Кадирбаева Д.К.¹, Рсалдинова А.К.²

²Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., доцент

¹7M01902-Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ (2-3 ДЕНГЕЙ) СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМУМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫЛАУЛАРДЫ ҚОЛДАНУ ДАҒДЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі 2-3 деңгейлі сөйлеу тілі жалпы дамуымаған балалармен шылауларды қолдану дағдыларын дамыту дағдысының ерекшеліктері зерттелді.

Мақала барысында мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінің жалпы дамуымауы бар балалардың шылауларды қолдану дағдысының деңгейі зерттелді. Сонымен қатар, ана тіліндегі шылаулар, оларды қолдану ерекшеліктері қарастырылды. Зерттеу материалы ретінде шағын эксперименттік жұмыс ұйымдастырылып, нәтижелері сандық және сапалық көрсеткіштер арқылы талданды.

Кілттік сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамуымауы, шылаулар, септеулік шылаулар, жалғаулық шылаулар, сөздер, байланыстырып сөйлеу тілі, мектеп жасына дейінгі кезең.

Рсалдинова А.К.¹, Кадирбаева Д.К.²

Казахский национальный педагогический университет им. Абая

г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (2-3 УРОВЕНЬ) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье изучены особенности навыков использования предлогов у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте.

В ходе статьи был изучен уровень навыков использования предлогов у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном возрасте. Кроме того, были рассмотрены междометия на родном языке, особенности их употребления. В качестве материала исследования была организована небольшая экспериментальная работа, результаты которой анализировались по количественным и качественным показателям.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, предлог, склонения, спряжения, слова, связная речь, дошкольный возраст.

Rsaldinova A.K.¹, Kadirbayeva D.K.²

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF PREPOSITION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN (LEVEL 2-3) WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract

This article examines the features of the skills of using prepositions in children with general speech underdevelopment in preschool age.

In the course of the article, the level of interjection skills in children with general speech underdevelopment in preschool age was studied. In addition, prepositions in the native language and the peculiarities of their use were considered. As a research material, a small experimental work was organized, the results of which were analyzed by quantitative and qualitative indicators.

Keywords: general underdevelopment of speech, prepositions, declensions, conjugations, words, coherent speech, preschool age.

Кіріспе. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің мәселелерін зерттеу және оны дамыту әдістерін ұсыну өзекті болып табылады. Себебі, мектеп жасына дейінгі кезеңде олардың сөйлеу тілін дамыту және мектеп қабырғасында оқығанда сәтті білім алуын қамтамасыз ету маңызды міндеттердің бірі. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың сөйлеу тілінде шылауларды қолдану дағдысы да зардап шегеді. Ал, шылауларды қолдану дағдысының бұзылысы олардың қарым – қатынасына, байланыстырып сөйлеу тіліне теріс ықпал етеді. Ал, оны дамытудың әдістемесінің жеткіліксіз деңгейі тақырыптың өзектілігін негіздейді [1].

Соңғы жылдары әртүрлі факторлардың салдарынан сөйлеу тілі дамымаған балалар санының артуы көптеген авторлардың жұмысында көрініс тауып, оларды түзету бойынша педагогикалық шаралар кешені туралы бірқатар еңбектер қарастырылған. Алайда, қазақ тілді балалар үшін жасақталған әдістеменің жеткіліксіз болуы жаңа зерттеулер мен нәтижелерді талап етеді [2; 3].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) – бұл қалыпты есту және ақыл – ой жағдайындағы сөйлеу жүйесінің дыбыстық және семантикалық жағына қатысты барлық компоненттерінің қалыптасуын бұзатын балалардағы әртүрлі күрделі сөйлеу бұзылыстары.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың ерекшеліктері туралы ең алғашқы зерттеулер 1960 жылдары Р.Е. Левинаның зерттеулерінен кейін жарық көре бастады. Р.Е. Левина зерттеулерінен кейін аталған бұзылыс түрін зерттеуге Жукова Н.С., Мاستюкова Е.М., Филичева Т.Б., және т. б. ғалымдар үлес қосты. Сөйлеудің жалпы дамымауымен тілдің сөздік құрамы мен грамматикалық құрылымының дамуының өзіндік ерекшелігі Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. және басқалардың зерттеулерінде көрсетілген [4; 5].

Ал, Отандық зерттеулерге келсек, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың мәселелерін зерттеуге Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б және т.б еңбектері арналған. Аталған авторлар қазақ тілді балалардың сөйлеу тілі дамуының бұзылысы кезіндегі н, ғ, қ, ұ, дыбыстарының бұзылуын зерттеп сипаттады. Сонымен қатар, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөздік қорының бұзылысы, фонематикалық қабылдауының бұзылысы туралы сипаттап жазған [6; 7].

Сөйлеудің жалпы дамымауы көбінесе органикалық зақымданумен немесе орталық жүйке жүйесінің белгілі бір бөлімдерінің дамымауымен байланысты бұзылулар пайда болады.

Артикуляция мен фонацияның бұзылуы, артикуляциялық дыбыстық сөйлеуді қиындатады, оның құрылымын қиындататын қайталама көріністердің пайда болуына әкелуі мүмкін бастапқы бұзылысты құрайды [8].

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда жеке ми құрылымдарының өрескел зақымдануы кездеседі. Бұл жағдайда дистония түріндегі бұлшықет тонусының бұзылуы, тремор түрінде еріксіз қозғалыстардың болуы, қозғалтқыштың дамуы, тепе-теңдік пен үйлестірудің болмауы байқалады. Динамикалық праксис жеткіліксіздігі жалпы және сөйлеу бұлшықеттеріндегі кинестетикалық сезімдердің әлсіздігімен үйлеседі. Балалар кеңістікте бағдарлануда қиындықтарға тап болады, олар визуалды – кеңістіктік гноздың бұзылуын, ырғақты шығарудағы қиындықтарды және фонемалық есту қабілетінің жетіспеушілігін анықтайды [9].

Л. П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотаревтің эксперименттік зерттеулерінің деректері логикалық операциялардың қалыптасу деңгейі бойынша СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балалар өздерінің қалыпты дамып келе жатқан құрдастарынан едәуір артта қалатынын көрсетеді. Автор логикалық операциялардың қалыптасу дәрежесі бойынша жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың ерекшеліктерін анықтайды [10].

Бұл топқа жатқызылған балаларда ауызша және ауызша емес тапсырмаларды орындау кезінде мақсатты әрекет бұзылады. Олар назардың жеткіліксіз шоғырлануымен, танымдық белсенділіктің төмен деңгейімен, қоршаған орта туралы идеялардың төмен көлемімен, себеп-салдар байланысын орнатудағы қиындықтармен сипатталады. Алайда, егер логопед тарапынан көмек көрсетілсе, балалар дерексіз ұғымдарды игерудің әлеуетті мүмкіндіктеріне ие [11].

Ладыженская Т.А. және т.б. мәліметтері бойынша сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың зейін сипаты бірқатар ерекшеліктермен сипатталады: тұрақсыздық, нормамен салыстырғанда төмен жағдайдағы ауысымдылық, назар аударудың көлемінің төмен деңгейі және т.б. [12].

Сонымен қатар, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің бұзылыстарын атап өткен болатын. Оған себеп, балалардың сөздік қорының төмен деңгейі, грамматикалық – лексикалық құрылымдардың бұзылысы деп түсіндіріледі. Сонымен қатар, балалар байланыстырып сөйлеу барысында шылауды қолдану дағдыларының да төмендігін байқатады. Ал, бұл дағдының жеткілікті деңгейде қалыптаспауы ауызша қарым – қатынасқа теріс ықпал етеді [13].

Шылаулар – сөз бен сөздің немесе сөйлем мен сөйлемнің араларын байланыстыру, құрастыру үшін қолданылатын, өздері тіркескен сөздерінің ұғымдарына әр қилы реңктер үстеп, оларға ортақтасып, тұлға жағынан тиянақталған, лексика – грамматикалық мағынасы бар сөздер немесе тілімізде толық лексикалық мағынасы жоқ, бірақ сөз бен сөзді, сөйлем мен сөйлемді байланыстырып немесе сөзге қосымша мән үстеп тұратын көмекші сөздер. Яғни, шылаулар жеке мағынаға ие болмағанымен, сөздер мен сөздерді байланыстыра отырып, олардың үйлесімдігін қамтамасыз етеді. Қазақ тілінің тіл жүйесінде шылаулардың 3 түрі қарастырылады: септеулік, демеулік және жалғаулық. Аталған түрлерінің ішінде жалғаулық шылауларды ерекше атап өтуге болады. Себебі, бұл шылаулар сөз бен сөздерді, тіркестерді өзара байланыстыруды қамтамасыз ету үшін қолданылатын түрі болып табылады [14].

Жалғаулық шылаулар сөйлемдердің құрамына ене отырып, олардың мағынасын нақты және түсінікті түрде құруға ықпал етеді. Сөздер мен сөйлемдерді өзара байланыстыра отырып, жалғаулық шылаулар байланыстырып сөйлеу тілінің сипатына да әсерін тигізеді. Жалғаулық шылаулардың қазақ тілінде мынадай түрлері кездеседі: мен, бен, да, де, та, те, және, дегенмен, сонда да, кейде, мейлі, әлдеңе, өйткені, сол себепті, сол үшін, егер, әйтпесе, егер де және т.б. [15].

Сонымен, жалғаулық шылаулардың сөйлемдегі рөлін ескере отырып, оларды зерттеудің өзекті екендігін негіздейміз.

Зерттеу әдістері және материалдары. Зерттеу жұмысы барысында жүргізілген эксперимент кезінде мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың шылауларды қолдану дағдысының деңгейі анықталды. Аталған мақсатта төмендегі әдіс қолданылды:

«Суретті сипатта» әдісі. Мақсаты: жалғаулық шылауларды сөйлеу тілінде қолдану деңгейін анықтау. Құрал – жабдықтар: сюжеттік суреттер сериясы. Барысы: балаларға жалғаулық шылауларды талап ететін сөйлемдерге құрылған сюжеттік суреттер ұсынылады. Экспериментатор анықтаушы сұрақтар қоя отырып, баланың жауаптарын тыңдайды және шылауларды қолдану деңгейін есепке алады. Жоғары деңгей – 3 балл. Бала сюжеттік суретті баяндау кезінде қажетті шылауларды қолдану арқылы сурет мазмұнын толықтай ашады. Орташа деңгей – 2 балл. Бала сюжеттік суретті баяндау кезінде шылауларды ішанаңа қолданады. Төмен деңгей – 1 балл. Бала сюжеттік суретті баяндау кезінде қажетті шылауларды мүлдем қолданбайды.

Нәтижелері. Ұсынылған әдісті СТЖД балалармен сынау кезінде төмендегідей нәтижелер алынды:

Кесте 1.Зерттеу нәтижелері

Р/с	Оқушының №	Ұпай сандары	Деңгейлері
1	№ 1	1	Төмен
2	№ 2	2	Орташа
3	№ 3	1	Төмен
4	№ 4	1	Төмен
5	№ 5	2	Орташа
6	№ 6	1	Төмен
7	№ 7	1	Төмен
8	№ 8	1	Төмен
9	№ 9	1	Төмен

Кестеден көріп отырғанымыздай, шылауларды қолдану дағдысын сынау кезінде балалардың басым бөлігінде төмен көрсеткіштер алынды. Атап айтқанда, № 2, 5, 10 және 14 балалар 2 балл иеленсе, топтағы қалған балалар 1 балл алды. Ал, 3 балл алған қатысушы тіркелмеді.

Тапсырманы сынақтан өткізе отырып, мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың шылауларды қолдану дағдысының қалыптасуының төмен деңгейі анықталды. Бұл тапсырмада ұсынылған жалғаулық шылауларды өзара үйлестіре алмауынан көрінді.

Сонымен, зерттеу бойынша эксперименттік топта 27 % орташа, 73 % төмен нәтиже алынды.

Нәтижелердің талқылануы. Зерттеу нәтижелеріндегі төмен көрсеткіштердің алынуы сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың лексикалық – грамматикалық құрылымының, сөздік қорының және байланыстырып сөйлеу тілінің даму деңгейінің төмен екендігін білдіреді. Балалардың жалғаулық шылау арқылы сөздерді өзара байланыстыра алмауы оларды қолдану дағдысының әлі де жетілмегендігін аңғартады.

Жалғаулық шылауларды қате қолдану және айтылым кезінде грамматикалық қателіктер арқылы айту олардың сөзжасам дағдысы мен сөз түрлендіруінің әлсіздігін аңғартады. Сонымен қатар, шылау формаларын сөзде үйлестіру кезінде балалар олардың мағынасын түсінбейді. Шылауларды қолдану кезіндегі қателіктер жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың ауызша қарым – қатынасын, коммуникативті дағдыларына кері ықпал етіп, қарым – қатынастың өнімділігін төмендетеді.

Қорытынды. Сонымен, мектеп жасына дейінгі балалардың шылауларды қолдану дағдысын тексеруге арналған эксперименттік жұмыс бірқатар мәселелер мен қиындықтарды айқындады. Атап айтқанда, мектеп жасына дейінгі балалардың жалғаулық шылауларды қолдану дағдысының қалыптаспағандығы, жалғаулық шылауларды қолдана алмауына байланысты орын алған байланыстырып сөйлеу тілінің бұзылыстары және жалғаулық шылаулардың грамматикалық құрылым негізіндегі орнын игере алмауы.

Анықталған қиындықтарды ескере отырып, мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар (2-3 деңгей) балалардың шылауларды қолдану дағдысының мынадай ерекшеліктерін ұсынамыз:

1. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар (2 – 3 деңгей) балалардың шылауларды қолдану дағдысы төмен деңгейде қалыптасқан;

2. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар (2 – 3 деңгей) балалар жалғаулық шылауларды мағынасы мен сөйлемдегі орнына қарай саралай алмайды;

3. Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар (2 – 3 деңгей) балалар жалғаулық шылауларды қолдану арқылы ауызша тұжырымдарын үйлесімді деңгейде құра алмайды.

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар (2 – 3 деңгей) балалардың шылауларды қолдану дағдысының ерекшеліктерін сипаттай отырып, оларды түзету балалардың ауызша сөйлеу тілінің дамуына оң ықпал етеді деп қорытындылаймыз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Өмірбекова Қ.Қ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (IV деңгей) балалармен логопедиялық жұмыс ұйымдастыру. – Алматы. 2015

2. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education// International Journal of Environmental and Science Education. - ISSN: 1306-3065.-№11.-2016.

3. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. Journal of Entrepreneurship Education Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>

4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - Екатеринбург: АРТ ЛТД, 2018.

5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: СОЮЗ, 2017.

6. Қ. Қ. Өмірбекова., Г.Н. Тулебиева., Г.М. Коржова., Г.С. Оразаева. Логопедия негіздері. Оқу құралы. – Алматы, 2014.

7. Ибатова Г.Б. Сөйлеу тілі дамымаған III деңгейдегі балалармен логопедиялық жұмысты ұйымдастыру: әдістемелік ұсынымдар. – Алматы, 2014.

8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. - Минск: Новое знание, 2017.

9. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. – М.: Центр- пресс, 2019.

10. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений/А.В. Ястребова. - М.: АРКТИ, 2004. - 209 с.
11. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. – М. : Просвещение, —1977. — 240 с.
12. Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь. – М.: Педагогика, 1990. - 335 с.
13. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников: обучение рассказыванию по картине [Текст] / Ирина Лебедева. – Санкт-Петербург : 2009. – 57 с.
14. Сыздықова Г.О. Қазіргі қазақ тілі морфологиясы. – Алматы: Дәуір, 2012. – 142-б.
15. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Арыс, 1991. – 119-б.

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29

А.Н. Аутаева¹, М.Қ. Қаналы²

¹ пс.э.к. қауымдастырылған профессор

² 7М01902 – Арнайы педагогика бойынша арнайы

мамандарды дайындау мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМЫНДА СТЖД (III-IV ДЕҢГЕЙ) БАР БАЛАРДЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ЛОГОРИТМИКА АРҚЫЛЫ ДАМУ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі СТЖД бар балаларды музыкалық тәрбиелеу мәселесі қарастырылады және түзету және дамыту жұмыстарына баса назар аударылады. Логоритмика - бұл әртүрлі психомоторлық және сенсорлық бұзылуларға әсер етуде, мектеп жасына дейінгі балалардың музыкалық қабілеттерін дамытуда тиімді құрал болып табылады. Мұны растау үшін мақалада мектепке дейінгі білім беру мекемесінде СТДЖ бар балалармен музыкалық сабақтарды ұйымдастыруға логоритмиканы кешенді енгізудің кейбір практикалық аспектілері келтірілген.

Түйін сөздер: музыкалық қабілеттер (музыкалық-есту спектакльдер, музыкалық-ритмикалық сезім), СТЖД, мектепке дейінгі білім беру мекемесі.

Аутаева А.Н.¹, Каналы М.К.²

¹к пс.н., ассоциированный профессор

²Магистрант 2 курса по специальности 7М01906 – Специальная педагогика КазНПУ им. Абая

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В статье затрагивается проблема музыкального воспитания дошкольников в современных условиях, акцентируется внимание на коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими диагноз «общее недоразвитие речи». Логопедическая ритмика как эффективное средство воздействия на различные нарушения психомоторных и сенсорных функций дошкольников, с точки зрения автора, выступает также и значимым средством развития их музыкальных способностей. В подтверждение этому в работе представлены некоторые практические аспекты комплексного включения логоритмики в организацию музыкальных занятий с детьми с ОНР в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: музыкальные способности (музыкально-слуховые представления, ладовое и музыкально-ритмическое чувства), дети с общим недоразвитием речи, дошкольное образовательное учреждение, ранняя психолого-педагогическая помощь, коррекционно-развивающая работа, коммуникация, консультативно-коррекционная технология

A.N. Autaeva¹, M.K. Kanaly.²

¹ Associate professor

² 7M01902 – 2nd year master's student of the specialty training of specialists in special pedagogy

LOGORHYTHMICS AS A MEANS OF DEVELOPING MUSICAL ABILITIES BY CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract

The article deals with the problem of musical education of preschool children in modern conditions, focuses on correctional and developmental work with children diagnosed with general speech underdevelopment. Speech therapy rhythmic as an effective means of influencing various disorders of psychomotor and sensory functions of preschoolers, from the author's point of view, is also a significant means of developing their musical abilities. Also some practical aspects of the integrated inclusion of logorhythmics in the organization of music classes with children with OND in a preschool educational institution are also presented.

Keywords: musical abilities (musical-auditory representations, fret and musical-rhythmic senses), children with general speech underdevelopment, preschool educational institution.

Қазіргі білім беру жағдайында, ең алдымен, өсіп келе жатқан тұлғаны әлеуметтендіруге және дараландыруға бағытталған мектепке дейінгі тәрбие жүйесін өзгертудің белсенді процесі байқалады. Айта кету керек, музыка мен музыкалық іс-әрекет-бұл баланың әлеуметтік қатынастар әлеміне енуінің, өзінің "менін" қоғамға ашудың шарттары. Мектепке дейінгі білім берудің білім беру стандартында музыкалық қызмет «көркемдік-эстетикалық даму» саласына енгізілген, бұл біздің көзқарасымыз бойынша үлкен плюс, өйткені бұл салалардың интеграциясы көркемдік қабылдауды, эмоционалды саланы және мектеп жасына дейінгі балалардың қабілеттерін тиімді дамытуға ықпал етеді. Музыка балаларды бір тәжірибеде біріктіреді, олардың қарым-қатынас құралына айналады. Тәжірибе көрсеткендей, баланың музыкалық тәрбиесі, оның музыкалық қабілеттерінің дамуы, мектеп жасына дейінгі балалардың жасына сәйкес жүйелі түрде балаларды ұйымдастырудың әртүрлі формаларында және олардың музыкалық іс-әрекетінің түрлерінде (қабылдау, орындау, шығармашылық, музыкалық және білім беру қызметі), әрине, өзара байланысты және өзара әрекеттеседі. Айта кету керек, музыкалық белсенділік тек музыкалық ғана емес, сонымен қатар ойлау, қиял, зейін сияқты жалпы қабілеттерді дамытады, ерікті қасиеттерді тәрбиелейді. [1]

Қазіргі уақытта "музыкалық қабілеттер" ұғымын сипаттайтын (мазмұны, мәні мен құрылымы), сондай-ақ олардың әртүрлі жас кезеңдерінде даму проблемасын ашатын маңызды материал жинақталған. Бұл құбылыс ғалым-психологтардың назарына айналды, олардың ішінде В.В.Медушевский, Г. Ревеша, К. Сишор, Б.М. Теплов. Музыкалық қабілеттердің сипаттамасы В.П.Анисимов, Г.П. Овсянкина, В.И. Петрушина, Ю.А. Цагарелли және т.б. еңбектерінде ұсынылған. Ветлугина, А.Г. Гогоберидзе, А. И. Катинене, М. А. Палавандишвили, О.П. Радынова және т.б., мұнда көбінесе үш жеке қабілетке назар аударылады (музыкалық-есту қойылымдары, ладовое және музыкалық-ритакты сезім), олардың әрқайсысы тек белсенді музыкалық оқытуға байланысты емес және тәрбиелеу, сонымен қатар баланың жалпы дамуы мен оның денесінің қалыптасуы. Сонымен қатар, барлық қабілеттерді дамыту мектеп жасына дейінгі балаларға жеке және жеке бағдарланған көзқарасты, олардың қызығушылықтары мен бейімділіктерін, мүмкіндіктері мен жеке ерекшеліктерін ескеруді талап етеді. [2]

Айта кету керек, соңғы жылдардағы зерттеулер мен жарияланымдар, жалпы өсіп келе жатқан тұлғаның қалыптасуының әртүрлі өзекті мәселелерін ашып, музыканың мектеп жасына дейінгі балалардың эстетикалық тәрбиесіндегі әсері мен рөлін ғана емес, сонымен қатар оның түзету жұмысындағы әлеуетті мүмкіндіктерін де қарастырады.

Бұл, ең алдымен, қазіргі кезеңде психомоторлы және сөйлеу дамуында ауытқулары бар, яғни «сөйлеу тілінің жалпы дамымауы» (СТЖД) диагнозы бар балалардың күрт өсуі байқалады. Сөйлеу дыбыстық мәдениеті мен психомоторикасының кемшіліктері баланың жеке басына кері әсерін

тигізеді: ол тұйық, тыныш болады, қызығушылығы төмендейді, ақыл-ойы артта қалуы мүмкін, содан кейін мектепте үлгермеуі. Осы жағдайларды ескере отырып мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы топтар ұйымдастырылады, мұнда әр түрлі түзету және дамыту жұмыстарына назар аударылады; ұйымдастырушылық формалары: логопедиялық, музыкалық, дене шынықтыру және т. б.

СТЖД пайда болу механизмдерін түсіну және оның мектеп жасына дейінгі балаларда көріну ерекшеліктерін білу, түзету шараларының кешенін қолдану қажеттілігін тудырады. Логопедиялық ритмика, зерттеулерде дәлелденгендей, осындай диагнозы бар балалардағы психомоторлық, сенсорлық функциялардың әртүрлі бұзылуларына әсер етудің тиімді құралы ғана емес, сонымен қатар біздің көзқарасымыз бойынша олардың музыкалық қабілеттерінің дамуына ықпал етеді. Осы терминнің түсіндірмелерін қорытындылай келе, қарастырылып отырған құбылыс деп біз дененің, бастың, қолдың, аяқтың әртүрлі қимылдары музыкамен және белгілі бір мәтінмен (фраза, сөз, буын, дыбыс) үйлесетін жаттығулар жиынтығын түсінеміз. Айта кету керек, мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін түзету үшін логоритмиканың мәні туралы Г.А. Волкова, О.С. Килпута, Н.С.Самойленко және т. б. баланың физикалық, интеллектуалдық, психикалық дамуына, сондай-ақ оның эстетикалық тәрбиесіне әсер ететіндігін атап өтті. [3]

Зерттелетін мәселені теориялық тұрғыдан түсіну, біз жүргізген диагностиканың нәтижелері «көркемдік-эстетикалық даму» білім беру саласының бағдарламасын іске асыру барысында логоритмиканы музыкалық сабақтарды ұйымдастыруға кешенді енгізу әдістемесін әзірлеу және сынақтан өткізу арқылы ЖСТД-мен түзету тобының балаларымен нақты жоспарланған және мақсатты жұмыс істеу қажеттілігін анықтады. Бағдарламаның мазмұны мектепке дейінгі білім берудің білім беру бағдарламаларын іске асыруға қойылатын талаптармен келісілгенін және мыналарды көздегенін атап өтеміз:

- ОНР-мен түзету тобының перспективалық жоспарын түзету (логопедтің ұсыныстарына сәйкес);
- лексикалық тақырыпқа сәйкес логоритмика элементтері бар сабақтардың рефераттарын әзірлеу;
- музыкалық қабілеттерін дамытуға арналған ойындар мен жаттығулардың картотекасын жасау;
- логопедиялық және валеологиялық ән айту циклін таңдау.

Дәстүрлі музыкалық сабақтың және логоритмика элементтері бар музыкалық сабақтың айрықша ерекшеліктері кестеде келтірілген. [4]

Музыкалық сабақтардың құрылымы өзгермелі сипатта болатындығын, оның белгіленген элементтері қатаң дәйектілікке ие емес, балалардың жеке ерекшеліктеріне және олардың сөйлеу бұзылыстарының сипатына байланысты екенін нақтылау қажет. СТЖД бар балалармен сабақтарды ұйымдастыру басым принциптерге (жүйелілік, қол жетімділік және даралық, талаптардың біртіндеп артуы, яғни жеңіл тапсырмалардан күрделіге, материалдың қайталануына және т.б.) негізделген. Тапсырмаларды жақсы игеру үшін жаңа жаттығуларды орындау кезінде «айна» бейнесінде (балаларға қарап) көрсетілген кезде «айна» принципіне ерекше назар аударылады. Оқу процесінің сапасы тиісті әдістерге байланысты, оларды таңдауға жауапкершілікпен қарау керек Біздің тәрибе барысында ауызша, практикалық, көрнекі әдістер мен әдістер қолданылады (көрнекі-есту, көрнекі-визуалды, тактильді-бұлшықет көрнекілігі). [5] Музыкалық-ритмиканы және орындаушылық дағдыларды қалыптастыру үшін «салыстырмалы көрсетілім» орын алады, яғни тапсырманы дұрыс және бұрыс көрсету ұсынылады (қозғалыс, орындау және т.б.). Мұндай әдістер балаларды жігерлендіріп қана қоймайды, оларды жақсы орындауға ынталандырады, сонымен қатар ұсынылған тапсырманы орындау кезінде балалардың назарын белсендіреді. Сондай-ақ, біз дыбыстың биіктігін немесе музыкадағы кез-келген екпінді білдіретін қимылдарды және орындаудың нақты сипатына сәйкес балалардың эмоцияларын дамытатын мимиканы қолданудың орындылығын атап өтеміз.

Сонымен қатар, сөйлеу ойындары балалардың тікелей қызығушылығын тудырады, олардың мәтіндері логопедтің ұсыныстары негізінде таңдалады. Мазмұны бойынша қарапайым және қол жетімді, оларды балалар тез есте сақтайды, ал сабақ барысында олардың дикциясы мен артикуляциясын ғана емес, музыкалықритиканы сезімдерін де дамыту бойынша егжей-тегжейлі жұмыс жүргізіледі. Әр түрлі артикуляциялық жаттығулар мен валеологиялық әндер орындай отырып, балалар тыныс алу техникасын, дауыстық қабілеттерін дамытады, ал сөйлеудің музыкамен және қозғалыспен байланысы музыкалық сабақтарға қызығушылықтың қалыптасуын қамтамасыз етеді.

Балаларды әртүрлі коммуникативті ойындар мен билерге тарту достық пен эмоционалды жауаптылықты дамытады. [6]

СТЖД бар балаларда музыкалық қабілеттерді дамытудың сәттілігі, бір жағынан, жеке фрагменттердің алдын – ала жұмысымен қамтамасыз етіледі (ең проблемалы жерлер-күрделі интонациялық және ритақты эпизодтар), екінші жағынан, кез-келген жаттығуды, ритақты сызбаны игеру кезінде тапсырманы бірнеше рет қайталау, вокалды-хор дағдыларын қалыптастыру және т. б. сонымен қатар жақсы нәтиже алудың маңызды шарты бұл білім беру процесінің барлық қатысушыларының (балалар, музыкалық жетекші, психолог және тәрбиеші) белсенді өзара әрекеттесуі.

Логоритмика элементтерін қоса отырып, балалардың музыкалық қабілеттерін дамыту үшін жағдай жасауды қамтамасыз ететін "көктемгі орманға саяхат" музыкалық сабағының мысалында СТЖД-мен дайындық тобының балаларымен музыкалық білім беру қызметін ұйымдастырудың кең таралған схемасы болды. Сонымен, сабақтың ұйымдастырушылық сәті О.Н. Арсеновскаяның "Қайырлы таң" сауықтыру массажымен валеологиялық ән-ән айту болды. Сабақтың алғашқы минуттарынан бастап мұндай жаттығулар жоғары биіктіктегі есту қабілетінің дамуына, мектеп жасына дейінгі балалардың есту тәжірибесінің жинақталуына ықпал етеді. Олар сондай-ақ музыкалық белсенділікті реттеуге, балалар арасындағы қарым-қатынасты жақсартуға, байланысты жақсартуға көмектеседі. Сиқырлы атмосфераны құра отырып, ертегілер әлемінде (балалар кездейсоқ ерекше хатты көріп, жұмбақтарды шешіп, оны кім жазғанын және оның мәні неде екенін түсінуге тырысты), Көктем ханшайымы, балаларды бірге қысқы ұйқыдан кейін табиғатты ояту үшін орманға саяхатқа шақырды (балалар қол ұстасып, фортепиано ойындарының сүйемелдеуімен музыкалық түрде орындады-мәтін бойынша ритақты қозғалыстар-музыкалық жолмен жүрді). [7]

Балалардың назарын жоғалтпау мақсатында және табиғат атмосферасына ену үшін көктемгі орманның бейне презентациясы дайындалып, қолданылды. Мектеп жасына дейінгі балалардың лексикалық-грамматикалық қорын кеңейту мақсатында біз «көктемгі табиғат дыбыстары» тақырыбында сауалнама жүргіздік. Балалар көктемде орманда не естуге болатынын есіне алды. Бұл ойлауды, қиялды және есте сақтауды белсендіруге ықпал етті. Әрі қарай, орманды оятып, оны көктемгі табиғаттың дыбыстарымен толтыру ұсынылды. Балалар «көктемгі орман» фонопедиялық жаттығуын Э. Грига «таң», бұл логопедпен сабақта үйренген ысқырықты дыбыстардың айтылуын шоғырландыруға, сондай-ақ дауыс аппаратын жылытуға, одан әрі вокалды-хорлық іс-әрекеттің артикуляциясын жасауға ықпал етті.

«Тыңдау» бөлімінде белсенді тыңдау өткізілді, яғни балалар Қасым Аманжоловтың «Көктем» өлеңін тыңдап қана қоймай, өлеңді өз ойларында бейнелеуге тырысты. Тапсырманы жеңілдету және өлеңді сипаттауды жеңілдету үшін біз балаларға «антонимдер» ойынын ойнауды ұсындық. Балалар өздерінің эмоцияларын тыңдаушылардан жеткізді, қиялдағы суреттермен бөлісті («мен күннің жарқырағанын және торғайлардың шалшықтарда шомылғанын көремін», «мен қар бүршіктері мен алғашқы көктемгі гүлдерді елестетемін», "маған ағындар елестейді» және т.б.). Білімді бекіту үшін музыкалық пьеса жазған композитор тағы бір рет есіне түсіп, оның есімін хормен және бір-бірлеп қайталады, композитордың аты – жөні мен фамилиясының дұрыс айтылуына назар аудара отырып (СТЖД бар балаларда сөздерді «бұрмалау» және дыбыстарды өзгерту үрдісі байқалады). [8]

Ән айтпас бұрын мектеп жасына дейінгі балалардың назары дұрыс сәйкестендіруге аударылды, арқаңызды тегіс ұстау керек екенін еске салып, өткен сабақтарда үйренген әнді қайталау ұсынылды. Балалар оның қалай аталатынын есіне алғанда, музыкалық шығарманың табиғаты туралы әңгіме болды. Семантикалық және бейнелеу жағынан жұмыс істеу үшін әнді әдеттен тыс түрде айту ұсынылды: екі командаға бөлініп, балалар әнді кезек-кезек сөз тіркестері бойынша орындады, орындау дәлдігіне, дыбыс түзілуіне және тыныс алуына назар аударды. Хор әнді «ля, та, ра, ша» буындарымен орындады, алдымен орманда тұратын екі құс туралы еске түсірді, олардың дауыстары өте таза емес. Бұл жаттығулар орындаудың интонациялық және әуезді жағын егжей-тегжейлі өңдеуге мүмкіндік берді. Сонымен қатар, олар орман, дала, бұлт сөздерін бірнеше рет қайталады, өйткені балалар оларды басқаша айтты-оман, дауа, бұлт. Содан кейін олар хормен және әннің контекстінде жеке-жеке бекітілді, әнде тағы да қателіктер жіберді. Кейбір қиындықтар байқалды, бірақ негізінен балалар жаттығуларды қызығушылықпен орындады. Осындай жұмысы үшін ризашылық білдірген Көктем ханшайымы балаларға гүлдерді сыйлады және олармен билеуді ұсынды.

Біз әзірлеген бағдарламаны сынақтан өткізудің нәтижелерін қорытындылай келе, балалар белсенділік таныта бастағанын, ән айтқысы келетінін, ұжымдық хор орындаудан ләззат алғанын атап өткен жөн. Олар ән айту мәдениетін дамытты: балалардың көпшілігі таза интонация жасай бастады, ән сөздерін айтуды, ән айтуда сөз шатастыруды тоқтатты. Орындау кезінде биіктікті немесе екпінді көрсететін мимика мен қимылдар сияқты әдістерді қолдану мектеп жасына дейінгі балаларға ән немесе биді орындау көңіл-күйін сезінуге көмектесті.

Көрнекі-визуалды әдістерді қолдану (иллюстрациялар, картиналар, бейне көрсетілімдер және т.б.) балалардың есте сақтау қабілеті мен ойлауының жақсы дамуына ықпал етті, бұл өз кезегінде би қимылдарын, музыкалық шығармалардың атауларын, әндер мен музыкалық-дидактикалық ойындарды есте сақтау үшін қажет.

Тыныс алу, артикуляциялық жаттығуларды, әндерді жүйелі қолдану бірнеше мәселелерді шешуге мүмкіндік берді, соның ішінде түзету: тыныс алуды, дауыс, сөйлеу қарқынын қалыптастыру, дикцияны жақсарту, есту мен дауысты үйлестіруді дамыту болып табылады. Логоритмика элементтерін музыкалық сабақтарға қосу және сөйлеудің кейбір кемшіліктерін жоюға ықпал етті (сөздердің дұрыс айтылмауы, олардың аяқталуын, әсіресе қатты әріптерді жұту), ал буындарда ән айту дыбысты автоматтандыруға, дұрыс айтылуды бекітуге ықпал етті.[9] Балалардың музыкалық аспаптарында ойнау енді ешқандай қиындық тудырмады, ал бақылау диагностикасы кезінде балалар гауһар, қасық, металлофонда ойнау әдістерін сенімді түрде көрсетті. Сонымен қатар, балалар сенімді қозғала бастады, қозғалыстарында кедергісіз болды, оларды нақты орындады, бұл олардың музыкалық-ритмика сезімдерінің даму деңгейінің жоғарылағанын сипаттайды.

Осылайша, әр түрлі әдістерді сауатты қолдану, музыкалық іс-әрекеттің барлық түрлерін жүзеге асыру барысында, дұрыс тандалған музыкалық материал бізге музыкалық даму және СТЖД бар балаларды түзету мәселелерін шешуге мүмкіндік берді. Балалардың музыкалық қабілеттерін дамытудың жалпы байқалған динамикасы түзету жұмысындағы логоритмикалық сабақтардың маңыздылығын, логоритмиканы музыкалық сабақтарды ұйымдастыруға енгізу бағдарламасын әзірлеу мен енгізудің орындылығын дәлелдейді. Олардың тақырыптық бағыты мектеп жасына дейінгі балалардың музыкалық және сөйлеу әрекеттеріне тұрақты қызығушылығын қалыптастыруға ықпал етеді, жағымды эмоционалды қатынасты қолдайды, демек, бұл мектеп жасына дейінгі балаларды музыкалық оқыту мен тәрбиелеуде жақсы нәтижеге қол жеткізуге көмектеседі. [10]

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кильпуста О. С. Логоритмика в системе комплексного воздействия на детей с ОНР. 2014. 85 с.
2. URL:<http://xn---15-5cdbdxbeadu3b7ewap.xn--p1ai/data/documents/Logoritmika-v-sisteme-kompleksnogo-vozdeystviya-na-detey-sONR.pdf> (дата обращения: 17.03.2021)
3. Филиппович И.В. Взаимодействие специалиста, родителя и ребенка раннего возраста в коррекционно – педагогическом процессе// Логопед, 2004 №6 40-47стр.
4. Кильпуста О. С. Логоритмика в системе комплексного воздействия на детей с ОНР. 2014. 85 с. URL: <http://xn---15-5cdbdxbeadu3b7ewap.xn--p1ai/data/documents/Logoritmika-v-sisteme-kompleksnogo-vozdeystviya-na-detey-sONR.pdf> (дата обращения: 17.03.2021)
5. <https://bilim-all.kz/olen/3284-Koktem>
6. Радынова О. П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. Дубна: Феникс+, 2011. 352 с.
7. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] / Г.А. Волкова. – М.: Изд-во Владос. – 2002.- 272.с.
8. Коновалова, Л.С. Логоритмика как эффективный метод преодоления речевых нарушений: [Электронный ресурс] /Л.С. Набиева // festival.1september.ru
9. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.А.Медведева, Л.Н. Комиссарова, Г.Р.Шашкина, О.Л. Сергеева; Под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.-224с.
10. <https://oqu-zaman.kz/?p=28253>

УДК 376.112.4
МРНТИ 14.25.07

З.Н. Бекбаева¹, Б.Ержанқызы^{2}*

¹ғылыми жетекшісі, Педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы

²7М01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2-курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДИАГНОСТИКАЛАУ ЖӘНЕ ТҮЗЕТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу тілін диагностикалау әдістерін қолдана отырып сөйлеу тілі компоненттерінің даму деңгейі нәтижелері ұсынылған. Балалармен ерте түзету жұмыстары жүргізілмеген жағдайда, мектепке жаңа келген бастауыш сыныпта білім алатын психикалық дамуы тежелген оқушыларда, сөйлеу тілі дамуы бұзылыстары сабақ үлгерімінің төмендеуіне әсер етеді, баланың сабаққа деген қызығушылығы мен ынтасы бәсеңдейді, бала өзін қатарластарының ортасында жайсыз сезінуі, коммуникацияның дұрыс қалыптаспауы мүмкін. Сондықтан, сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды түзету үшін бірінші кезекте себеп-салдарын анықтай отырып, жүйелі түрде диагностикалау жұмысын жасау қажет етеді. Мақалада, сонымен қатар, инклюзивті білім беру жағдайында балалардың дұрыс тілдік қарым-қатынас орнатуы үшін, яғни, коммуникацияны қалыптастыру үшін арнайы мамандардың жұмыс бағдарлары көрсетілген.

Кілттік сөздер: ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар, ПДТ, психикалық дамуы тежелген, ауызша сөйлеу тілі дамуы, инклюзивті білім беру.

Бекбаева З. Н¹, Ержанқызы Б².

¹научный руководитель, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

²магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Специальная педагогика
КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены результаты уровня развития речевых компонентов с использованием методов диагностики устной речи младших школьников с задержкой психического развития. В случае отсутствия ранней коррекционной работы с детьми, у учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в начальной школе, часто нарушения речевого развития влияют на снижение успеваемости, у ребенка снижается интерес и мотивация к занятиям, ребенок может чувствовать себя некомфортно в окружении сверстников, неправильное формирование коммуникации. Поэтому для коррекции речевых нарушений необходимо в первую очередь проводить систематическую диагностическую работу с выявлением причинно-следственных связей. В статье также изложены ориентиры работы специальных специалистов для установления правильного языкового общения детей в условиях инклюзивного образования, т. е. формирования коммуникации.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, ЗПР, задержка психического развития, устная речь, инклюзивное образование.

Bekbaeva Z. N¹., Yerzhankyzy B².

¹scientific supervisor, candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer

² 2nd year master's student in the specialty 7M01901 – special pedagogy
KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF DIAGNOSIS AND CORRECTION OF ORALSPEECHES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article presents the results of the level of development of speech components using methods of diagnosis of oral speech of younger schoolchildren with mental retardation. In the absence of early correctional work with children, students with mental retardation studying in elementary school often have speech development disorders that affect a decrease in academic performance, the child's interest and motivation for classes decreases, the child may feel uncomfortable surrounded by peers, incorrect communication formation. Therefore, in order to correct speech disorders, it is necessary first of all to carry out systematic diagnostic work with the identification of cause-and-effect relationships. The article also sets out guidelines for the work of special specialists to establish the correct language communication of children in inclusive education, i.e. the formation of communication.

Keywords: children with special educational needs, mental retardation, oral speech, inclusive education.

Кіріспе. Отандық және шетелдік тәжірибелер көрсеткендей, ерекше қажеттіліктері бар балаларға қолайлы орта ұйымдастырған жағдайда, балаларды оқытуға, тәрбиелеуге және түзетіп дамытуға болатындығы қазіргі таңда өз нәтижелерін көрсетуде. Бұл тұрғыда жалпы білім беру ұйымдарының алдында әр түрлі білім беру мүмкіндіктері бар балалардың жас ерекшеліктерін, типологиялық және жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып, олардың дамуына ықпал ететін, сондай-ақ балалардың әлеуметтенуін қамтамасыз ететін қолайлы жағдайлар жасау туралы мәселе туындайды. Әлеуметтену шеңберінде баланың қоғамға кіруіне қажетті шартты білдіретін мектеп жасындағы баланың танымдық және сөйлеуін дамыту басым бағыттар болып табылады. Сөйлеу дамуын біз баланың жеке басын қалыптастыру құралдарының бірі ретінде қарастырамыз.

Бүгінгі күні ПДТ бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуін дамыту мәселесі өте өзекті. Сөйлеу тілінің бұзылысы баланың басқа пәндерді толықтай қамтып меңгеруіне, коммуникацияға кедергі келтіреді, балада ұялу, қысылу сезімдері пайда болады. Балаларда сөйлеу тілін дамыту жұмысы өз кезегінде жүйелі ұйымдастырылған диагностиканы қажет етеді. Балалардың дамуындағы сөйлеу бұзылыстарының құрылымын күрделендірудің жалпы тенденциясы мұғалімдердің диагностикалық және түзету технологияларының кең арсеналын игеру және қолдануға бағыттайды. ПДТ бастауыш сынып оқушыларын инклюзивті білім беру жағдайында коммуникативтік кеңістігіне қосу, тәрбиеленетін бастауыш сынып оқушыларын сөйлеу тілін дамыту бойынша жұмыстың тиімді нысандарын әзірлеу мақсатында ғылыми эксперимент жүргізуге әкелді.

Негізгі бөлім. Бастауыш сынып оқушыларын әлеуметтік-педагогикалық жіктеуде оқуда қиындықтары бар балаларды ғылымда "қатер тобындағы балалар" деп атайды. Г.Ф. Кумаринаның анықтамасы бойынша, бұл дамудың бұзылыстарының классикалық формаларын, биологиялық немесе әлеуметтік қасиеттерінің әртүрлі себептеріне байланысты қалыпты жағдайда оқыту мен тәрбиелеу қиындықтарын анықтайтын және мектептің дезадаптация қаупіне ұшыраған дамудың ішінара бұзылыстары бар балалар. Баланы "қатер тобына" жатқызудың негізгі критерийі - осы бағыттағы арнайы мамандар және мұғалімдердің баланың мектепте білім алуына жеткіліксіз дайындығын қарастырады. Ал, осы топтағы балалардың негізгі категориясын психикалық дамуы тежелген балалар құрайтындығы қазіргі таңда барлығымызға мәлім. Психикалық дамуы тежелген балалардың психологиялық сипаттамасы (ПДТ) негізінен "оқуы төмен балаларға", "нашар дамыған балаларға", "дамуында артта қалған балаларға" жатқызылған үлгермеген оқушылардың сипаттамаларына сәйкес келеді.

ПДТ балалардың сөйлеу тілін диагностикалау өте күрделі екені бізге белгілі. Осы санаттағы балаларды психологиялық-педагогикалық зерттеудің маңызды тетігі оның дифференциалды-

диагностикалық бағыты болып табылады. Ғалымдардың зерттеулері бойынша (М. С. Певзнер, Т. В. Егорова, Н. Л. Белопольская) ЗПР бар балаларда эмоционалды жетілмегендік, танымдық белсенділіктің жеткіліксіздігі, өзін-өзі бағалаудың жеткіліксіздігі байқалады. Мектепке дейінгі балалық шақта еңсерілмеген бастапқы сипаттағы ПДТ -н мектепте оңай түзете салуға болмайды.

Жалпы мектептің 1-сыныбына келгеннен кейін мұндай балалар мектеп бағдарламасын меңгеруде қиындықтарға тап бола бастайды. Олардың әлі қалыптаспаған мотивациялық саласы: бала мектепке дейінгі қызығушылықтар шеңберінде қалуы, мінез-құлығында ойын мотивтерінің басым болуы. Балалардың мектептегі қызығушылықтары, оқу тапсырмаларына қатысты жауапкершілік сезімі, мектеп талаптарына мойынсұну мүмкіндігі жоқ. Бұл оқушылар математика, орыс тілі, қазақ тілін оқу бойынша үлкен қиындықтарға тап болады. Мұндай балаларды логопедиялық тексеру кезінде әртүрлі сөйлеу бұзылыстары анықталады: сөйлеудің жалпы дамымауы, сөйлеудің фонетикалық-фонематикалық дамымауы, сөйлеудің фонематикалық дамымауы, тұтықпа, сөйлеудің жалпы дамымауынан туындаған жазбаша тілдің бұзылуы, дизартрия.

Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушылардың сөйлеуі фонематикалық қабылдауының дамымауымен, сөздіктің кедейлігімен, сөз тіркестері қарапайымдылығымен, көбінесе аграмматикалық, тәуелсіз ауызша сөйлеудің қалыптастыру қиындықтарымен, егжей-тегжейлі, негізгі ойды өзі ажырата алмай, қайталаудың қарапайымдылығымен сипатталады. Оқу буын немесе әріптік, болжамды сипат, оқу жылдамдығы монотонды, баяу, жиі қателіктермен кездеседі. Жоғарыда айтылғандай, мұндай оқушылардың көпшілігі қазақ тіліндегі бағдарламаны меңгеруде қиындықтарға тап болады, сондықтан олар белгілі бір сөйлеу бұзылыстарына, зейін мен ақыл-ой қабілетінің бұзылуына, грамматикалық ережелерді қолдана алмауында және өзін-өзі бақылау функцияларының жеткіліксіздігіне байланысты сауатты жазу және оқу дағдыларының қалыптаспауын көрсетеді.

Әр түрлі авторлардың еңбектерінде сөйлеу бұзылыстарының сипатын ескере отырып, ПДТ балаларды бірнеше топтарға жіктейді. Сонымен, Е.В. Мальцева ПДТ балалардың сөйлеу тілі бұзылысына байланысты үш тобын ажыратады:

Бірінші топ-оқшауланған бұзылысы бар балалар, дыбыстардың тек бір тобының дұрыс айтылмауында көрінеді. Бұл балалардағы бұзылулар артикуляциялық аппарат құрылымының бұзылысымен, сөйлеу моторикасының жеткілікті дамымауымен байланысты.

Екінші топ-фонетикалық-фонематикалық бұзылыстары бар балалар. Бұл топтағы дыбыстық айтылу 2-3 фонетикалық топты бұзып айтудың қамтиды және негізінен фонетикалық жақын дыбыстарды ауыстыруда көрінеді.

Үшінші топ-сөйлеудің барлық аспектілері жүйелі түрде дамымаған балалар. Фонетикалық-фонематикалық бұзылулардан басқа, сөйлеудің лексикалық-грамматикалық жағының дамуында айтарлықтай бұзылулар бар.

Осы санаттағы балалардың барлығында дерлік дыбыстардың айтылуында бұзылулар болмайды. Кейбір балаларда сонорлық дыбыстардың бұрмалануы және сигматизмдер жиі кездеседі. Балалардың бір бөлігінде жеңіл физиологиялық тілдік типтегі сөйлеу тілінің нәрестелік көріністері сақталуы мүмкін. Қатер тобындағы балаларда дыбыстарды қою көп қиындық тудырмайды, ал автоматтандыру мен саралау ұзақ және жүйелі жұмысты қажет етеді.

ПДТ балаларда сөйлеудің фонематикалық жағының дамымауы акустикалық ұқсас дыбыстарды жеткілікті түрде нақты ажыратуда, сөздегі дыбыстардың саны мен реттілігін анықтауда айтарлықтай қиындықтар "дыбыс", "әріп", "буын" ұғымдарының айырмашылығын бұзуда көрінеді. Оқушылар сөздерді буындарға бөлу кезінде қателіктер жібереді.

Балалардың осы санатындағы фонематикалық процестердің дамымауына байланысты дыбыстық талдау дағдыларының қалыптасуы кешеуілдейді. Оларға, әдетте, дыбыстық талдаудың ең жеңіл түрі ғана қол жетімді: егер дыбыс екпіннің астында болса, сөзден дыбысты таңдай салады.

Балаларда сөздік қорының кедейлігі, пассивті сөздіктің белсендіден басым болуы, сөздерді қолданудағы дәлсіздік, сөз мағынасының қалыптаспауы, антонимдер мен синонимдер сөздігінің жеткіліксіз қалыптасуы байқалады.

Осыған орай, бұл топтағы балалармен түзеті жұмыстарын бастамас бұрын, диагностикалық жұмыстарға үлкен мән беріп тоқтадық. Сөйлеу тілінің компоненттеріне жеке-жеке тоқтала отырып, арнайы әдістерді іріктеп, практикалық жұмысымызда қолдандық.

Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының танымдық және сөйлеу дамуын бағалау үшін біз Г.А.Волкова, [10] Р.С.Немовтың [13], Т.А.Фотекова, Т.В. Ахутина [14], В.П.Глуховтың [12] әдістемесін бейімдедік. (Кесте 1)

Кесте 1

**ПДТ бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу тілі даму деңгейіне арналған
диагностикалық әдістер**

Сөйлеу тілінің дамуы деңгейі	Сөйлеу тілі дамуының параметрлері	Анықтаушы әдістер
Дыбыстық жағы	Дыбыстарды қабылдау және айтуы	Г.А.Волкова "сөйлеудің дыбыстық жағын зерттеу" әдістемесі
Лексикалық деңгейі	Сөздік қор мен сөздік құрамның дамуы	Р.С.Немовтың "ұғымдарды анықтау" әдістемесі
Грамматикалық деңгейі	Ойды түсінікті дұрыс жеткізе білуі	Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуін зерттеу әдістемесі. Сөйлеудің грамматикалық құрылымын зерттеуге арналған "бастапқы формада ұсынылған сөздерден сөйлемдер құрастыру" зерттеу әдісі
Фразалық және байланыстырып сөйлеу	Сөйлем және сөз құрамын құрай алу	В.П.Глуховтың "байланыстырып сөйлеу тілін анықтау" әдістемесі

Диагностикалық тапсырмалар 2-3 бастауыш сынып оқушыларының ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларына бағытталған.

Әр баланы педагогикалық тексерудің нәтижелері диагностикалық картаға енгізіліп, өзара байланыста болатын сапалық және сандық тәсілдер тұрғысынан талданды. Сөйлеу әрекетін және баланың айналасындағы жалпы идеяларды сапалы талдау іс-әрекет тәсілдерін, қателіктердің сипатын, баланың өз қызметінің нәтижелеріне қатынасын қамтиды.

Сандық көрсеткіштердің арқасында жиынтық бағалау негізінде балалардың сөйлеу дамуының деңгейі және оның қоршаған орта туралы идеялары жайында қорытынды жасауға мүмкіндік туды. Сапалық бағалаудың көрсеткіштерге сәйкес келуі балалардың тілдік дамуының бес деңгейінің бірін көрсетеді: жоғары, орташадан жоғары, орташа, орташадан төмен, төмен. Алайда, сөйлеудің даму деңгейлері мен қоршаған орта туралы жалпы идеялар бойынша көрсеткіштер дамуы қалыпты және сөйлеу бұзылысы бар ПДТ балаларда әр түрлі түсіндірілуі мүмкін екенін атап өткен жөн. Даму деңгейі төмен, сөйлеу бұзылысы бар балалар үшін орташа және тіпті жоғары болуы мүмкін, сондықтан даму деңгейлері цифрлық белгілеу арқылы қайталанады, соның арқасында динамиканы бағалауға болады. Оң динамика I (төмен) деңгейден V (жоғары) деңгейге дәйекті ауысумен сипатталады. Диагностикалық нәтижелер жеке тұлғаның бастапқы әр балаға арналған білім беру маршруттары нүктелері болып табылады.

Әдістері. Инклюзивті білім беру жағдайында ПДТ бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу тілінің даму деңгейіне диагностика жүргізілді. Эксперименттік зерттеу жұмыс Алматы қаласының №150 және №151 ЖББМ базасында жүзеге асырылды. Барлығы эксперименттік топта 24 ПДТ (ПМПК қорытындысы бойынша) бастауыш сынып оқушылары қатысты. Қатысушылардың орташа жасы – 8,5 жасты құрады.

Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуінің дыбыстық жағын зерттеу дыбыстық бұзылысты сипаттайтын белгілерді де, анықталған бұзылулардың негізінде жатқан ықтимал механизмдерді де анықтауға бағытталған. Бұл, өз кезегінде, анықтаушы эксперименттің келесі бағыттарын іске асыру қажеттілігін тудырды: 1) дыбыстың айтылу күйін зерттеу; 2) артикуляциялық праксистің күйін зерттеу; 3) ауызша праксистің күйін зерттеу (статикалық және динамикалық); 4) фонемалық қабылдауды зерттеу; 5) жедел фонологиялық жадыны зерттеу. Бастауыш сынып оқушыларындағы дыбыстық айтылымды зерттеу кеш онтогенез дыбыстарына (ысқырық дыбыстар [с], [с'], [з], [з'], [ц], ызың [ш], [ж], [щ], [ч], сонорлы дыбыстарына [л], [л'], [р], [р']). Олардың айтылуы субъектілердің келесі жағдайларда дыбыстарды қайталауымен бағаланды: оқшауланған, тікелей және кері буындарда, сөздер мен сөз тіркестерінде. Сөйлеу материалын тандау онтогенетикалық принципті

сақтай отырып жүзеге асырылды, бұл сөздер мен сөз тіркестерінде артикуляциялық тұрғыдан күрделі болатын және сәйкесінше онтогенезде кейінірек айтылатын дыбыстардың болмауын болжайды[10]. Логопедиялық диагностикада дәстүрлі болып әдістердің бірі болып табылатын дыбыстың айтылуында оның бастапқы, соңғы, ортасында орналасуын ескере отырып тексеру қолданылды[10]. Осы экспериментте зерттелетін дыбысты қамтитын буынның екпінділігін есепке алуға негізделген дыбыстың айтылуын басқа аспектіде бағалауға әрекет жасалды. Бұл дыбыстың айтылу сипатын және сөз құрылымындағы екпінді екпінді буындағы оның бұзылу жиілігін анықтауды қажет етті.

Балалардың сөздік қоры мен сөздік түсінігі деңгейін анықтау үшін Р.С. Немов[13] әзірлеген "ұғымдарды анықтау" әдістемесі қолданылды. Әрбір сыналушыға келесі сөздер жиынтығы ұсынылды: көлік, қамыс, кітап, шана, ара, созылу, жалпылау, жеу, жану. Диагностикалық әдісті бастамас бұрын балаларға нұсқаулық ұсынылады, осыған сәйкес әр бала жанында отырған құрдасына сөздердің нені білдіретіні, осы сөздердің не мағына білдіретіндігін түсіндіре отырып заттарды сипаттап түсіндіру қажет.

Дұрыс мағынаға сәйкес келетін әрбір сөз анықтамасы үшін оқушы 1 балл алады. Егер оқушы құрастырған және жазған анықтама нақтылауды қажет ететін дәл болмаса, онда осы анықтама үшін сыналушы аралық баға алады – 0,5 балл. Шындыққа мүлдем сәйкес келмейтін анықтамамен-0 балл.

Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу деңгейін грамматикалық деңгейде диагностикалау мақсатында Т.А. Фотекова, Т.В.Ахутинаның[14] бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуін зерттеу әдістемесінің сөйлеудің грамматикалық құрылымын зерттеу бойынша II сериядан тұратын "бастапқы формада ұсынылған сөздерден сөйлем құрастыру" сөйлеу сынағы қолданылды. Сөйлеуді дамытудың диагностикалық параметрі- сөздерді байланыстыра отырып түсінікті мәлімдемелер құра білу.

Нұсқаулық: берілген сөздерден сөйлем құрап көр.

Қыз, жабу, есік.

Ұшу, қарға, бұта.

Банан, ата, немере, сұрау.

Аяулым, сыйлық, қызғалдақ, гүлшоқтар алды.

Сөйлеу сынамасын жүргізу сөйлеудің даму деңгейін келесідей бағалауға мүмкіндік береді:

1. жоғары - сөйлем грамматикалық тұрғыдан дұрыс құрастырылған;
2. орташа - сөздердің кезектілігі бұзылған, шамалы семантикалық кемшіліктер мен дәлсіздіктер, аграмматизмдер байқалады, кейбір сөздер синонимдермен ауыстырылады;
3. төмен - сөйлем қате жазылған, мағынасы жоғалған, тапсырма орындалмаған.

Балалардың байланыстырып сөйлеу деңгейін анықтау мақсатында В.П. Глуховтың [12] "байланыстырып сөйлеу тілін анықтау" әдістемесі қолданылды. Әдістеме 6 тапсырма тобынан тұрады.

1-тапсырма. Баланың фраза деңгейінде толық мәлімдеме жасау қабілетін анықтау (суретте көрсетілген әрекет бойынша).

Құралдар: келесі мазмұндағы суреттер сериясы:

Бала Гүлдерді суарады

Қыз көбелекті ұстап алады

Бала балық аулайды

Әр суретті көрсеткен кезде балаға сұрақ қойылады: "айтшы, мұнда не салынған?". Фразалық жауап болмаған кезде суреттелген әрекетті тікелей көрсететін екінші көмекші сұрақ қойылады ("ұл / қыз не істейді?").

2-тапсырма. Балалардың пәндер арасында лексикалық-семантикалық қатынастар орнату және оларды толық фраза-мәлімдеме түрінде беру қабілетін анықтау.

Құралдар: 3 сурет "қыз", "себет", "орман".

Нұсқаулық: суреттерді ата және барлық үш тақырып туралы сөйлем құра.

3-тапсырма. ЖСТД бар балалардың көлемі жағынан шағын және құрылымы жағынан қарапайым әдеби мәтінді көбейту мүмкіндіктерін анықтау.

Материал: балаларға таныс ертегілер: "Мақта қыз", "Бауырсақ", "Алтын балық".

Шығарманың мәтіні екі рет оқылады; қайта оқымас бұрын қайталауды құрастыруға арналған нұсқау беріледі. Тапсырмаға сәйкес балалар тыңдап түсініктерін айту қажет.

4-тапсырма. Дәйекті үзінділердің-эпизодтардың көрнекі мазмұны негізінде үйлесімді сюжеттік әңгіме құру.

Құралдар: "Түлкі мен Тырна" ертегісінің сюжеті бойынша суреттер сериясы.

Суреттер баланың алдына дұрыс ретпен орналастырылады және оларды мұқият қарастыруға мүмкіндік береді.

Нұсқаулық: суреттерді қарастырып, дәйекті әңгіме құр.

5-тапсырма. Жеке тәжірибеге сүйене отырып әңгіме құрастыру-өмірлік әсерлерін жеткізу кезінде біртұтас фразалық және монологиялық сөйлеуді меңгерудің жеке деңгейі мен ерекшеліктерін анықтауға бағытталады.

Нұсқаулық: балаға жақын тақырып бойынша әңгіме құрастыру ұсынылады және әңгіме жоспары беріледі: – онда балалар не істейді; олар қандай ойындар ойнайды; сүйікті ойындарын атаңыз және есте сақтаңыз; қыста қандай ойындар, жазда қайсысы екенін есте сақтаңыз.

Нәтижелерді бағалау: балалар көрнекі мәтіндік көмексіз әңгіме құрау кезінде қолданатын фразалық сөйлеудің ерекшеліктеріне назар аударылады. Семантикалық жүктемені көтеретін маңызды элементтердің санымен анықталатын әңгіменің ақпараттылық дәрежесі ескеріледі.

Тапсырма 6. Сипаттамалық әңгіме құрастыру.

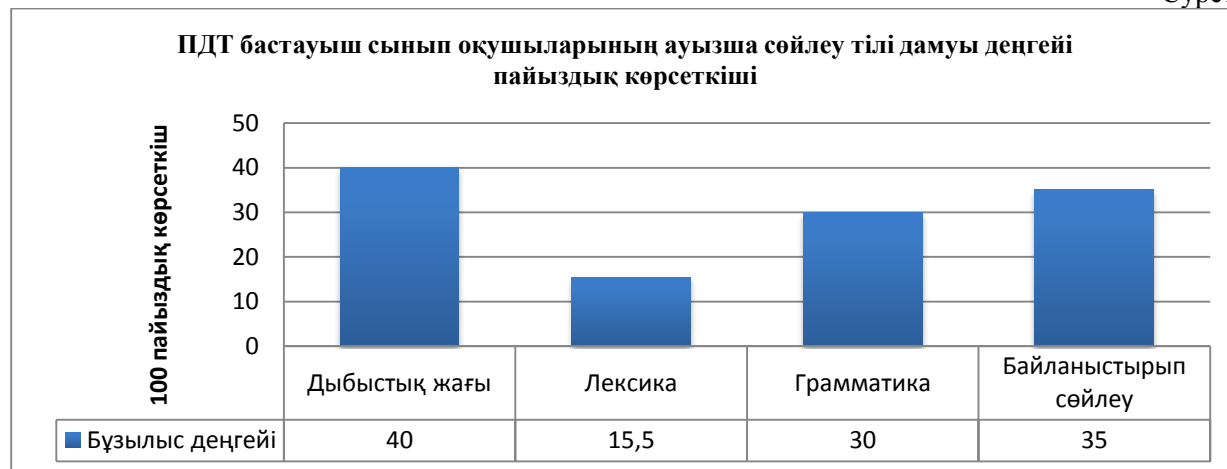
Құралдар: балаларға заттардың модельдері ретінде ұсынылуы мүмкін (суреттер, ойыншықтар), сондай-ақ заттардың негізгі қасиеттері мен бөлшектері жеткілікті толық және нақты көрсетілген олардың графикалық бейнелері.

Нұсқаулық: балаға бірнеше минут ішінде тақырыпты мұқият қарап, содан кейін осы сұрақ жоспары бойынша ол туралы әңгіме құрастыруға шақырылады.

Барлық тапсырмаларға жеке- жеке 1 балдан 5 балға дейінгі шкала бірліктеріндегі балдары бойынша бағаланады. 1 бал – төмен деңгейді көрсетсе, ең жоғарғы деңгей – 5.

Нәтижелері. Анықтау экспериментінің кезеңіндегі педагогикалық диагностика нәтижелерін талдау балалардағы сөйлеу дамуының деңгейі жеткіліксіз екенін көрсетті. (Сурет 1)

Сурет 1



1 суретте көрсетілгендей ПДТ бастауыш сынып оқушыларының дыбыстау бұзылыстары тексерілген бастауыш сынып оқушыларының 40% да кездесті. Грамматикалық бұзылыстар сөйлеу қабілеті бұзылған балалар санының 30 % және лексикалық қателіктер 15%- да байқалды. Сөйлеу жүйесінің барлық жақтарын қамтитын және байланыстырып сөйлеуде көрініс табатын бұзылыстар 35%-да байқалды.

Толық фразалық сөйлеудің аясында синонимдерді, антонимдерді, көп мағыналы және байланысты сөздерді, сөздердің мағыналарын шатастыруды, дұрыс емес қолдану айқын байқалды. Мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық дамуын бағалау нәтижесінде балалардың 65% - қоршаған әлем туралы эскиздік, фрагменттік білім мен идеялар бар екендігі анықталды, объектілер мен объектілерді жіктеу кезінде көптеген қателіктер жіберілді. Кейбір балаларда қоршаған әлем туралы идеялар бар, бірақ олар жүйеленбеген, жеке тапсырмалар қосымша түсіндіруді қажет етеді, жауаптарда қателіктер жібереді. ПДТ балалардың сөйлеу моторикасын зерттеу нәтижесі дыбыстық

айтылу бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының көпшілігінде сөйлеу моторикасының жеткіліксіздігі бар екенін көрсетті, бұл әсіресе тіл қозғалыстарында айқын көрініс табады.

Тілдің қимылдары дәлсіздікпен, шамадан тыс шиеленіскен, позаны ұстап тұрудың қиындығымен, бір қозғалыстан екіншісіне ауысумен сипатталады. Кейбір балаларда тілдің қозғалысы ретсіз, баяу. Көптеген артикуляциялық қозғалыстарды балалар бірнеше әрекеттен кейін еліктеу арқылы ғана орындай алады. Көбінесе мұндай балалардың сөйлеуі аритмиялық. Сонымен қатар, бала жеке буындар мен сөздерді анық айтады, бірақ стихиялық сөйлеу түсініксіз, бұлыңғыр. ПДТ балалардың лексикалық жағын зерттегенде, көпшілігінде сөздік қорының кедейлігі, сөздерді қолданудың дәлсіздігінде, жалпылама ұғымдар мен жалпы қатынастардың қалыптаспауында, тілдің антонимдік және синонимдік құралдарының дамымауында көрінетін лексиканың бірегейлігі байқалды. Осы санаттағы балаларда сөйлеуді орналастырудың және оны автоматтандырудың қиындықтарында көрінетін сөйлеуді динамикалық ұйымдастырудың бұзылуы анықталды. Психикалық дамудың кешеуілдеуімен әрекеттерді ауызша реттеудің әлсіздігі байқалады.

Сөйлеудің грамматикалық құрылымы да бірқатар ерекшеліктерімен ерекшеленеді. Балалар сөйлеуде бірқатар грамматикалық категорияларды қолданбайды, бірақ егер біз сөздің грамматикалық формаларын қолданудағы және грамматикалық құрылымдарды қолданудағы қателіктердің санын салыстыратын болсақ, онда екінші типтегі қателіктер басым болады. Балаға ойды кеңейтілген сөйлеу хабарламасына аудару қиын, дегенмен ол суретте бейнеленген жағдайдың немесе оқылған оқиғаның семантикалық мазмұнын түсінеді және мұғалімнің сұрақтарына дұрыс жауап береді. Олардың грамматикалық құрылымдары (пассивті де, белсенді сөйлеу де) қалыптаспаған болып шығады, бұл балалардың грамматикалық құралдардың өте шектеулі жиынтығын қолдануында, мәтінді талдауда, оқуда қиындықтарда көрінді: балалар сөздердің реттілігін іс-әрекеттер тізбегі ретінде түсіну тенденциясын таба алды.

Сондай-ақ, біз екі критерий бойынша қарастырылған біртұтас монологиялық сөйлеудің даму деңгейін сюжеттік сурет бойынша әңгіме құрастыру, сюжеттік суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру [6] арқылы анықтадық. Балаларды зерттеу нәтижесінде сюжеттік суреттер сериясы бойынша үйлесімді әңгіме құрастыру үлкен қиындықтар тудыратыны анықталды. Бастауыш мектеп жасындағы балаларда мәлімдемелерді құру логикасында бұзушылықтар бар, оқиғалар тізбегін құруда қателіктер бар. Балалар олардың арасындағы логикалық байланыстарды көрсете алмайды. Сөздіктің кедейлігі, әртүрлі жағдайларды сипаттауда бірдей сөздерді қайталау кездеседі. Бұл нәтижелер қарапайым аяқталған фраза деңгейінде әңгімелер құрастырудың тәуелсіздігінде қиындықтарға тап болғанын анықтады, осыған байланысты көрсетілген әрекетті атауға итермелеген қосымша сұрақ қажет болды. Бұл жағдайда балалардың көпшілігінде сөйлемдегі сөздердің байланысын бұзатын сөз формаларын қолданудағы дәлсіздіктер байқалды, қажетті сөздің талабы бойынша ұзақ үзілістер болды, сөйлемдегі сөздердің реттілігі бұзылды. Әңгімелерді құрастыруға арналған тапсырмалардың орындалуын бағалау кезінде балалардың әңгімелеу дағдысының даму деңгейін сипаттайтын жалпы көрсеткіштер ескерілді. Оқиғаны құрастыру кезінде өз ойынан еркін құрастыру деңгейі, оның үйлесімділігі, сондай-ақ дәйектілігі мен толықтығы анықталды. Сюжеттің бастапқы бейнесі мен белгілі бір сөйлеу тапсырмасының семантикалық сәйкессіздігі, сондай-ақ фразалық сөйлеудің дұрыстығы байқалды. Егер әңгіме құрастыру процесінде қиындықтар болса, мысалы, баяндаудағы үзіліс, ұзақ үзілістер, балаға ынталандырушы, жетекші және нақтылау сұрақтарын қолдану түрінде көмек көрсетілді. Зерттеу нәтижесінде дамуындағы нормасы бар құрдастарымен салыстырғанда ПДТ балаларда қиындықтар әңгіменің басында, олар әңгімедегі жаңа кейіпкерлердің пайда болу ретін қайталаған кезде жиі кездесетіні анықталды. Сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың барлығында дерлік әңгімелерде сөйлемдердің немесе олардың бөліктерінің бірнеше рет қайталануы, сөйлемдер арасындағы семантикалық және синтаксистік байланыстың бұрмалануы, етістіктердің болмауы сияқты, сөйлемнің байланысының бұзылуы байқалды.

Көптеген зерттелуші бастауыш сынып оқушыларында әңгімелерінде суреттерде ұсынылған немесе көрсетілген жағдайдан қисынды түрде шығуы керек кейбір сәттердің болмауы байқалды. Сондай-ақ, біз балалар сюжеттік суреттерге көрнекі сүйенбестен ертегі құрастыру кезінде қолданатын фразалық сөйлеуді талдадық. Сөйлеу қабілеті бұзылған кейбір балаларда фразалық сөйлеу заттар мен әрекеттердің қарапайым тізімдерімен ауыстырылғаны анықталды. Сюжеттік суреттер бойынша әңгімелер құрастыру кезінде және оларға сүйенбестен, балалар екі төрт сөзден

тұратын қысқа сөз тіркестерін қолданды. Күрделі ұсыныстарды балалардың аз бөлігі қолданды, ал олар көбінесе дұрыс емес болды. Бұл балаларда фразалық сөйлеуді қолданудың жеткіліксіз деңгейі бар екенін көрсетеді, бұл дәйекті егжей-тегжейлі әңгіме құруды қиындатады. Әңгімелердің мазмұнын бағалау кезінде біз олардың ақпараттылық деңгейін ескердік, ол осы сюжет бойынша ақпаратты тасымалдайтын маңызды элементтердің санымен анықталды. Көптеген жағдайларда, әңгіме құрауға тырысқанда, маңызды семантикалық байланыстардың болмауы байқалды, бұл оқиғаны түсініксіз етті. Әңгімелерді құрастыру кезінде сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда әңгіменің логикалық-семантикалық құрылысында, мәлімдеменің орындалуын бақылау деңгейінде белгілі бір қателіктер болды. Ұсынылған деректер бастауыш мектеп жасындағы балалардың біртұтас монологиялық мәлімдеме құрудағы қиындықтарын көрсетеді, бұл инклюзивті білім беру жағдайында тәрбиеленетін балалар арасындағы диалогты құруға әсер етеді. Оқушылар арасында коммуникативті кедергілердің болуына байланысты балалардағы әртүрлі іс-әрекеттердегі өзара әрекеттесу қиындық тудырады, бұл мұғалімдерге әр оқушының жеке білім беру траекториясын жобалауға және мектепте балалармен жұмыс жасайтын арнайы мамандармен бірлесе отырып, балалар арасында өнімді коммуникативті өзара әрекеттесуді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Педагогикалық диагностиканың нәтижелері келесі білім беру мәселелерін шешу үшін пайдаланылды: білім беруді дараландыру (оның ішінде баланы қолдау, оның білім беру траекториясын құру немесе оның даму ерекшеліктерін кәсіби түзету); оқушылармен жұмысты оңтайландыру.

Осыған байланысты балалардың сөйлеуінің лексикалық-грамматикалық құрылымын дамыту бойынша жұмысты келесі бағыттарда жүзеге асыру туралы шешім қабылданды: сөздікті байыту, яғни балаларға бұрын белгісіз болған жаңа сөздерді игеру; сөздікті нақтылау, яғни балаларға белгілі сөздердің мазмұнын толтыру, полисемияны, синонимияны және т. б.; сөздікті белсендіру, яғни пассивтен белсенді сөздікке мүмкіндігінше көп сөздерді аудару, сөздерді сөйлемдерге, сөз тіркестеріне қосу; сөйлеудің әртүрлі бөліктерін үйлестіруге мүмкіндік беретін сөйлеу жағдайларын құру.

ПДТ бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуін дамыту бойынша бағдарлар бөлінді:

1. Сабақтың тақырыбын, мақсатын, оқу кезеңін, балалардың жас және жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, лексикалық және грамматикалық материалдарды таңдауды жүзеге асыру.

2. Сөйлеу тапсырмаларының біртіндеп күрделенуі.

3. Сабаққа ойын және дидактикалық жаттығуларды қосу.

4. Грамматикалық тұрғыдан дұрыс сөйлеуді қалыптастырумен қатар сөздікті кеңейту, нақтылау, белсендіру бойынша жұмыс жүргізу.

5. Балаларды оқытуда диалогтық және монологиялық сөйлеудің өзара байланысын жүзеге асыру.

6. Балалар арасында диалогтық қарым-қатынас орнатуға ықпал ету, ауызша қарым-қатынас құралдарын саралап пайдалану дағдыларын игеру.

Қорытынды. Оқушыларда ауызша-сөйлеу, функционалдық және операциялық жай-күйінің даму көрсеткіштерінің негізінен сыни, яғни төмен деңгейлері байқалады, бұл тәуелсіз балалардың өздігінен ауызша және жазбаша сөйлеу дағдыларын меңгеруге дайын еместігін көрсетеді. Бұл әртүрлі шығу тегі бар психикалық дамуы тежелген балалардың жеке топтарына тән белгілі ерекшеліктеріне, сондай-ақ бұзушылықтарды тудырған белгілі бір факторлардың әсеріне байланысты. Атап айтқанда, оқушылардың көпшілігіне тән мотивацияның төмен деңгейі. Жүргізілген эксперименттік зерттеудің нәтижелері ауызша сөйлеу процесіне қатысатын қажетті алғышарттар мен компоненттерді дамытуға, сондай-ақ ПДТ бастауыш сынып оқушыларының дербес сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған арнайы әдістемені қолдану қажеттілігін көрсетеді. Осылайша, жүргізілген зерттеу негізінде келесі қорытынды жасауға болады: психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының, даму нормасы бар балалардан айырмашылығы, үйлесімді сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда айтарлықтай артта қалушылық байқалады. апалы талдау көрсеткіштері сөйлеу қабілеті нашар балалар элеуметтік тәжірибенің, айналадағы адамдармен қарым-қатынас мүмкіндіктерінің тарылуына байланысты сөздің мағынасын жергілікті түрде игеретінін дәлелдейді. ауызша сөйлеу тілінде бұзылысы бар бастауыш мектеп жасындағы балалардың тілдік құралдарын пайдаланудың жеткіліксіз мүмкіндіктері сөйлеу тілінің үйлесімділігіне әсер етеді және танымдық мотивацияны төмендетеді. Даму нормасы бар және сөйлеу патологиясы бар бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігі төмендейді. Мұғалімдердің бастауыш сынып оқушыларының

өз қатарластарымен коммуникативті өзара әрекеттесуін қамтамасыз етуі дамуында нормасы бар балалар мен сөйлеудің бұзылулары бар балалардың арасында қарым-қатынас ПДТ балалардың сөйлеуін дамытуға ықпал ету мүмкіншілігін тудырады. ПДТ оқушылардың сөйлеу тілінің бұзылыстарының күрделілігіне байланысты, сөйлеу тілінің компоненттерінің дамуына жеке-жеке әдістемелерді қолдана отырып қана нәтижеге жетуге болады. Сонымен қатар, ПДТ оқушылардың жан-жақты дамуына инклюзивті ортаның барынша қолайлы болуы да үлкен маңызға ие саналады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации Алматы: ННПЦ КП, 2019 - 118с.
2. Жубакова С.С. Теория и практика инклюзивного образования. Учебное пособие. Издание второе. – Нур-Султан, 2019. – С. 108.
3. Оралбекова А.К. Подготовка будущих учителей начальных классов к использованию информационно-коммуникационных технологий в условиях инклюзивного образования/Алматы 2017 - 220с
4. Лубовский В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 21–23.
5. Новикова Л.Р., Баранова О.И. диагностика уровня развития речи младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 6. – С. 59-64;
6. Кабанова, Т.В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями / Т.В.Кабанова, О.В. Долмина; под ред. Н.Е. Илья. – М., 2008.

УДК 37.042

МРНТИ 14.29.29

С.С.Жакипбекова¹, Т.Ж Насимолда², Д.А.Жолдасбекова³

1- Ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, sauleskorpion@mail.ru

2. 7M01902 Арнайы педагогика: Логопедия бойынша мамандар даярлау мамандығынаң 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, nasimolda.tolganai@mail.ru

8Д01901-Арнайы педагогика мамандығының 3 курс докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, zholdasbekova-d@mail.ru

ДИСГРАФИЯНЫ ТҮЗЕТУ ЖҮЙЕСІНДЕ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУЫН ДАМУЫНЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада дисграфияны түзету жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының ойлау операцияларын қалыптастырудың маңыздылығы туралы және ұйымдастыру үшін қажет жағдайлар баяндалады. Дисграфияны түзету жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының ойлау операцияларын қалыптастыруда жүргізетін оң нәтиже алуға бағытталған критерийлер көрсетіледі. Бастауыш сыныптарда инклюзивті білім беру жағдайындағы жұмыстарға қатысты әдіс-тәсілдер талқыланады. Авторлар осыған орай дисграфияны түзету жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының ойлау операцияларын қалыптастырудың маңыздылығына баса назар аударады. Сондықтан бұл бағыттағы жұмысты жетілдіре түсу керектігі айтылады. Жүргізілген эмпирикалық зерттеулер негізінде авторлар бастауыш сынып оқушыларының ойлау операцияларын қалыптастыруға ерекше мән берілуі керектігін тұжырымдайды. Дисграфиясы бар оқушыларымен тікелей жұмыс жасайтын арнайы мамандар, педагогтар мен ата-аналардың бірлескен кешенді іс-әрекеттерін жоғары нәтиже алу үшін біріктірілетіндігі қарастырылады.

Кілт сөздер: дисграфия, ойлау, ойлау операциялары, талдау, синтез, салыстыру, абстракция, жалпылау.

С.С.Жакипбекова¹, Т.Ж.Насимолда², Д.А.Жолдасбекова³

научный руководитель, PhD, старший преподаватель Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, sauleskorpion@mail.ru

магистрант 2 курса специальности 7М01902- Специальная педагогика: подготовка специалистов по логопедии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, nasimolda.tolganai@mail.ru

8Д01901- Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, zholdasbekova-d@mail.ru

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ

Аннотация

В статье рассказывается о важности формирования мыслительных операций младших школьников в системе коррекции дисграфии и об условиях, необходимых для организации. В системе коррекции дисграфии указываются критерии, направленные на получение положительного результата в формировании мыслительных операций младших школьников. В начальных классах обсуждаются методы и приемы работы в условиях инклюзивного образования. В этой связи авторы подчеркивают важность формирования мыслительных операций младших школьников в системе коррекции дисграфии. Поэтому необходимо совершенствовать работу в этом направлении. На основе проведенных эмпирических исследований авторы формулируют, что особое значение должно придаваться формированию мыслительных операций младших школьников. Предполагается, что специальные специалисты, непосредственно работающие с учащимися с дисграфией, объединяют совместные комплексные действия педагогов и родителей для получения высоких результатов.

Ключевые слова: дисграфия, мышление, мыслительные операции, анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение.

S.S. Zhakipbekova¹, T.J. Nasimolda², D.A. Zholdasbekova³

Scientific supervisor, PhD, lecturer Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan, sauleskorpion@mail.ru

7M01902 Special pedagogy: 2nd year master's student in the specialty training of specialists in speech therapy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, nasimolda.tolganai@mail.ru
3rd course doctoral 8D01901 zholdasbekova-d@mail.ru

THE IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S THINKING IN THE SYSTEM OF DYSGRAPHY CORRECTION

Abstract

The article tells about the importance of the formation of mental operations of younger schoolchildren in the system of correction of dysgraphia and about the conditions necessary for organization. The system of correction of dysgraphia specifies the criteria aimed at obtaining a positive result in the formation of mental operations of younger students. In primary classes, methods and techniques of working in an inclusive education environment are discussed. In this regard, the authors emphasize the importance of the formation of mental operations of younger students in the system of dysgraphia correction. Therefore, it is necessary to improve work in this direction. Based on the empirical research conducted, the authors formulate that special importance should be attached to the formation of mental operations of younger students. It is assumed that special specialists who work directly with students with dysgraphia combine the joint complex actions of teachers and parents to obtain high results.

Keywords: dysgraphia, thinking, mental operations, analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization.

Кіріспе. Жазбаша сөйлеу тілі адам өмірінде маңызды рөл атқарады, ал дисграфия - бастауыш сынып оқушыларына мектеп бағдарламасын меңгеруіне кедергікелтіреді. Қазіргі кезде бастауыш

сынып оқушыларында дисграфия дәрежесін анықтау және оны түзету өзекті мәселе болып тұр. Осы мақалада дисграфия классификациясы қысқаша талқыланады.

Қазіргі кезде бастауыш сынып оқушыларында дисграфия дәрежесін анықтау және оны түзету өзекті мәселе. Өйткені, мектеп табалдырығын аттағаннан кейін кейбір балаларда оқуда және жазуда қиындықтар туындайды. Оқушылар көбіне орыс тілін үйренуде қиындықтарға тап болады, бірақ математиканы және басқа да пәндерді жақсы меңгереді. Осындай қиындықтар көбінесе дисграфияның салдарынан болады.

Жазбаша және ауызша сөйлеуді дамытуда түзету педагогикасының ең өзекті және маңызды мәселелерінің бірі дисграфиясы бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселесі болып табылады, өйткені дисграфия бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу кемістігі деп есептеледі.

Дисграфия дегеніміз жазу үрдісінің шамалап бұзылуы. Дисграфия - қалыптағы жазу тәртібін іске асыратын жоғарғы психикалық қызметтердің дұрыс жетілмеуімен түсіндіріледі. Жазу үрдісі көптеген операциялардан тұратын көп деңгейлі құрылым.

«Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары» атты кітабында Қ.Қ. Өмірбекова және «Очерки психофизиологии письма» атты жұмысында А.Р.Лурия жазудың операцияларын анықтады. Адам жазбаша айтарын ойлап жоспарлайды, ортақ кезектілігін ойластырып, ауызша жоспарлайды. Жоспардағы ой сәйкес сөйлем құрылымымен байланысады. Жазылуы жоспарланған әрбір сөйлем оны құрайтын сөздерге бөлінеді, себебі әр сөздің жазылуында шекарасы белгіленген.

Жазудың бұзылуы (дисграфия) орфографияны меңгеруде қиындықтарға жолықтыратынын Қ.Қ.Өмірбеков [1] Р.И.Лалаева,[2] Р.Н.Давлетова, А.А.Мажайская) [3] өз еңбектерінде айтқан. Баланы жеке тұлға ретінде тәрбиелеуде кері әсерін тигізіп, баланың сабақта үлгерімін тежейтіні зерттелген. Дисграфияны түзетудің ыңғайлы жолдарын табу логопедияның басты міндеттерінің бірі. Француз ғалымдары балалардың жазбаша тілінің бұзылыстарына «дизорфография» терминін қолданады. Ал, ағылшын ғалымдары «дислексия» түсінігін пайдаланып, оны жазу мен оқуда әрекеттік байланысты меңгерудегі қиындықтар деп түсіндіреді. Сонымен қатар «оқудың спецификалық бұзылыстары», «дамудың дислексиясы» терминдері де кеңінен қолданылады.

Негізінде оқушылардың жазуының бұзылуы (дисграфия) көптен бері зерттелуде, және логопедияның ең маңызды мәселелерінің бірі болып есептеледі, өйткені бастауыш сыныпта сөйлеу патологиясының кеңінен тараған түрі болып тұр. Жазудың бұзылуы оқушылардың толық оқу процесіне және сөйлеудің дамуына, және сөйлеу сипатындағы көптеген функцияларды (есту-моторлы үйлестіру, қолдың қозғалыс функциялары, уақыт пен кеңістікті бағдарлау) қалыптастыруға әсерін тигізеді. Дисграфия қиындықтарын дер кезінде анықтау - әр жеке жағдайда олардың патогенезін нақты анықтауға, басқа сипаттағы жазудағы қателіктерден айырмашылығын табуға, оқушылармен логопедиялық жұмыс құруға аса маңызды.

Бала жазбаша сөйлеу заңдарына сай өз ойын білдіруге, орфографияны игеруге арналған диктанттарды жазуға қабілетті болған кезде ғана диктантқа көшуді ұсынады.

Бастауыш сынып оқушыларының қалыпты дамуында ойлау процессінің өзіндік ерекшеліктері бар:

- жаңа міндеттер пайда болғандықтан ақыл-ой белсенділігі қарқынды дамиды;
- интеллектуалды мүмкіндіктер көбейеді, ақпаратты қабылдап, оны өңдеп, пайдалануды үйренеді;
- бастауыш сынып оқушысында маңызды көрнекі- тиімді және көрнекі- бейнелі ойлау белсенді дамиды;

- баланың ақыл-ой әрекетінің көп бөлігін ауызша-логикалық ойлау алады;
- ойлаудың үш формасының дамуы (пайымдаулар, ұғымдар, тұжырымдар) кезектеп орын алады;
- оқу процессінде басты ұғымдар мен терминдердің базасын жасау;
- сыни ойлауды үйренеді, өз пайымдауын тексеруді бастайды;
- нақты және абстрактілі, шындық пен ойдан шығарылғанды ажырата біледі.

Бала нақты, көрнекі материалда пайдаланатын нақты операцияларды қолданып, логика тұрғысынан дұрыс пайымдауды үйренеді. Бастауыш мектепте оқу процессінің басында оқушыларға формальды-логикалық операциялар аса қиын, ол уақытта пайымдау гипотетикалық түрде іске асырылады. Мектептегі оқу іс-әрекеті логикалық-ауызша ойлаудың дұрыс дамуына ықпал етеді. Мектептің алғашқы екі жылында балалар көрнекі үлгілері бар мәселелерді көптеп шешсе, келесі жылдарда мұндай оқу тапсырмалары және ақыл-ой іс-әрекетіндегі бейнелі принцип жайлап азаяды.

Бастауыш сынып оқуының басында визуалды-бейнелі ойлау көптеу болып, көрнекі, нақты идеялар мен бейнелерге сүйенеді. Бастауыш сынып жасындағы балалар визуалды-бейнелі ойлау арқылы қарапайым қорытынды жасайды, жеке фактілерді салыстырады. Нысанның сыртқы, жарқын қасиеттері мен функцияларына сүйену мектепте оқудың алғашқы жылдарында балалардың типтік қателіктерін және қиындықтарын тудырады: оқушылар көбінесе мазмұны мен формасын, сапасы мен мөлшерін шатастырады, сандарды әріптік белгілеуде қиналады, сөздің мағынасынан алшақтай алмайды, оны сөйлеу бөлігі ретінде анықтайды. Оқушылардың ойлауы көбінесе тұжырымдамалардың жеткіліксіз дамуына, жүйелі білімнің болмауына байланысты. Жалпылау мен ұғымдардың мазмұны жалпы заттардың көрнекі белгілерімен анықталады. Бірінші сынып оқушылары ережелерді нақты мысалдар арқылы анықтаған кезде ғана түсіне алады. Сондай-ақ, оқушылардың ойлау қабілеті олардың өткен тәжірибелерімен тығыз байланысты, осыған байланысты құбылыстар мен заттарда көбінесе олардың қолданылуын, олармен іс-әрекетін бейнелейтін тараптарды ғана ажыратады.

Қазіргі кезде жалпы орта мектептерде дисграфиялық қиындықтары бар бастауыш сынып оқушыларының саны артып келеді. Сондықтан дисграфияны түзету жұмыстарына көп назар аударылуда. Көптеген ғалымдардың еңбектеріне сүйенсек, дисграфияның этиологиясын анықтауда тұқымқуалаушылық фактор маңызды роль атқарады. Жазбаша тілдің спецификалық бұзылыстары бар оқушылардың 60% -ында түрлі психикалық ауытқулардың бар екендігі анықталған. Кей ғалымдар элеуметтік факторлардың да дисграфияның пайда болуында әсері барын жоққа шығармайды. Дисграфияны неврологиялық бұзылулармен және психологиялық қысыммен біріктіруге болады - зейін мен есте сақтаудың төмендеуі, гиперактивтілік мінез, мінез-құлықтың нашарлауы. Бірінші сыныпта біраз оқушылар көптеген қателіктер жіберіп, жазуды қиын меңгеретінін ұмытпаған жөн, алайда бұл жазбаша сөйлеуді қалыптастырудың дұрыс жолы[4].

Жазудың бұзылуы оқушылардың сабақ үлгеріміне және жалпы дамуына зиянын тигізеді. Логопедиялық әдістердің ең тиімдісін осы кемшіліктерді жою мақсатында іздестіру керек. Сөйлеудің дамуына және жазбаша сөйлеуге жауап беретін ми бөлімдерінің жетілуі мен жұмысында қолайсыз факторлардың әсерінен ауытқулар болуы мүмкін. Өртүрлі уақыт кезеңдерінде дамып келе жатқан миға патологиялық әсер болуы мүмкін: жатырішілік дамудан бастап мектеп жасына дейін. Мұндай факторларға жатырішілік инфекциялар, жүрек ақауы, босану жарақаты, соматикалық аурулар, хирургиялық араласулар, бас миының жарақаты жатады. Сөйлеу аймақтарына кіретін жеке орталықтарға ғана емес, бүкіл сөйлеу кешеніне теріс фактор әсер етуі мүмкін, бұл сөйлеудің жалпы дамымауына әкеп соғады.

Қазіргі таңда дисграфия патогенезінің бірнеше негізгі түрлері бар. А.Н. Корнев жазбаша тілдің бұзылуының патогенезінде үш аспектісін ажыратып атады [5]: жеке сенсомоторлы және интеллектуалды функциялардың дамуындағы гетерогенділік; психикалық функциялардың дамуындағы бұзылулар; бірқатар психикалық функциялардың жеке дамымауы.

Р.И. Лалаева дисграфиясы бар балаларда жеке психикалық функциялар қалыптаспағандығын атап айтады [2, 146]: кеңістіктік көріністер; көрнекі талдау және синтез; фонематикалық, силлабикалық талдау және синтез; дыбыстардың есту-айтылу дифференциациясы; есте сақтау, зейін, эмоционалды-ерікті саланың бұзылуы; сөйлемдерді сөздерге бөлу; сөйлеудің лексикалық-грамматикалық құрылымы.

Дисграфияның даму кезеңдері және жіктелуі. Дисграфияны жіктеу мәселесі екіжақты, себебі патогенезі күрделі және оны түсінудің тәсілдері әртүрлі. Дисграфиясы бар бастауыш сынып жасындағы балалардың ақыл-ой операцияларының дамуында жас ерекшеліктерінде айырмашылық байқалады. Ойлау мен сөйлеу бір-бірімен тікелей байланысты. Осы себептермен дисграфияны түзету бойынша логопедиялық сабақтарға ойлау операцияларын дамытуға бағытталған тапсырмаларды жүйелі түрде қосқан жөн.

Негізгі ойлау операциялары:

Талдау дегеніміз - құбылысты немесе объектіні ойша оларды құрайтын бөліктерге бөлу, яки, олардағы жеке бөліктердің, қасиеттермен белгілердің оқшаулануы.

Синтез - бұл жеке бөліктердің, элементтермен белгілердің біртұтас тұтастыққа қосылуы.

Салыстыру - шындық құбылыстары мен объектілері арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтарды ойша анықтау [6]

Жалпылау – белгілі жалпы қасиеттері бар шындық объектілері мен құбылыстарының бірлестігі.

Абстракция - заттардың бірқатар қасиеттерінен және олардың арасындағы қатынастардан ақыл-ойдың ауытқуы және қандай да бір қасиеттерді немесе қатынастарды оқшаулау.

Нақтылау-бұл объектінің бір немесе басқа жағын біржақты бекітетін, басқа тараптармен байланысты емес, жалпы шарттылықсыз ойлау операциясы.

Жіктеу - жалпылау мен салыстыру негізінде объектілерді жеке топтар мен кіші топтар бойынша бөлу.

Логопедтер дисграфияның ауырлық дәрежесіндегі қателіктердің сипаты мен санына қарай ажыратады:

Жеңіл дәреже. Дисграфиялық қателіктердің түрлері:

- әріптерді ауыстыру (б-п, с-ш);
- дауыссыз дыбыстардың жұмсақтығын белгілеудегі бұзылулар;
- сөздің дыбыстық-әріптік құрылымының бұрмалануы.

Орташа дәреже. Дисграфиялық қателіктердің түрлері:

- әріптерді ауыстыру (о - а, ю-у);
- сөздің дыбыстық-әріптік құрылымының бұрмалануы;
- сөйлем құрылымының бұзылуы, сөздердің біріккен емлесі, аграмматизмдер.

Ауыр дәреже. Дисграфиялық қателіктердің түрлері:

- әріптерді ауыстыру (н-т);
- сөздің дыбыстық-әріптік құрылымының бұрмалануы;
- сөйлем құрылымының бұзылуы - сөздердің біртұтас жазылуы, сөздерді ауыстыру;
- аграмматизмдер.

Дисграфияны анықтау. Дисграфияның бастапқы диагностикасын мектеп логопеді бірінші сыныптың соңында немесе екінші сыныптың алғашқы тоқсанында жүргізеді. Ол үшін логопед сөйлеу карталарын қолданады — танымдық, физикалық, жүйке-психикалық, сөйлеу және психомоторлық даму деңгейін анықтайтын стандартталған сауалнаманы қолданады. Тестілеу нәтижелерін талдау негізінде дисграфияның бар немесе жоқтығы туралы қорытынды жасалады. Дисграфияны анықтау барсында логопед оның түрін анықтайды.

Оқушының дамуының жалпы деңгейін анықтау үшін клиникалық психологтың кеңесі қажет. Психологиялық тестілеу баланың нақты мәселелерін анықтауға көмектеседі: зейін мен есте сақтаудың төмендеуі; интеллектуалды даму деңгейінің төмендеуі, ойлаудың бұзылуы.

Дисграфиясы бар оқушыны невропатолог тексеруі қажет. Тексеру барысында балалар невропатологы жалпы неврологиялық жағдайды бағалайды және ілеспе неврологиялық патологияларды анықтайды. Тексеру нәтижелері мен логопед пен психологтан алынған мәліметтерге сүйене отырып, невропатолог қажет болған жағдайда наукасты емдеу жоспарын жасайды.

Болжам. Алдын алу.

Көбінесе бастауыш сынып оқушыларындағы дисграфияны логопедиялық әдіспен түзетуге болады. Жазбаша тілдің бұзылуының ауыр түрлері сирек болады. Аталмыш ауытқуы бар балалар оқытуды жалғастыру туралы мәселені шешу үшін арнайы психологиялық-медициналық-әлеуметтік сүйемелдеу орталықтарына жіберіледі. Негізінде, дисграфияның ауыр түрімен ауыратын науқастарға, сөйлеу патологиясы бар оқушыларға мектепте оқу уақытын ұзарту ұсынылады. Жазбаша сөйлеу проблемалары жойылғаннан кейін оқушы жалпы білім беретін мектепке ауыстырылады.

Дисграфияның алдын алу – сөйлеу қабілеті бұзылған балаларды логопедтің (балабақша деңгейінде) ерте анықтауына негізделген. Егер 4-5 жасқа дейін баланың сөйлеу проблемалары болса, оны түзету сабақтарын өткізу үшін логопедиялық балабақшаға логопедиялық топқа ауыстыру қажет.

Логопедиялық сабақтар кешеніне дыбыстарды қою және автоматтандыру бойынша жұмыстардан басқа есте сақтауды, зейінді, ұсақ моториканы, визуалды бейнелерді тануды, есту шоғырлануын дамыту бойынша тапсырмалар міндетті түрде кіруі тиіс [7].

Дисграфиясы бар бастауыш сынып оқушыларындағы ойлау операцияларының ерекшеліктері бар. Зерттеу барысында дисграфиясы бар бастауыш сынып оқушыларының осы санатындағы ойлаудың мына ерекшеліктерін анықтады. Дисграфиясы бар бастауыш сынып оқушыларында синтез бен талдаудың ойлау операцияларын дамытудың жеткіліксіз деңгейі анықталды. Оқушыларда қабылданған ақпараттағы негізгі, маңызды ақпаратты оқшаулау, бағдарламаны анықтайтын маңызды

белгілерді таңдау әрекеті бұзылады. Қатарлардың құрылу заңдылығын анықтауда айтарлықтай қиындықтар бар.

Жалпылау операциясын зерттеу дисграфиясы бар бастауыш сынып баларындағы маңыздыны басқа заттан ажырата білудің жеткіліксіздігі, олардың арасындағы маңызды қатынастарды емес, құбылыстардың немесе объектілердің кездейсоқ жағын пайымдауда көрініс табуы, күрделі жалпылауды орнатудағы қиындық, объектілерді біріктірудің ситуациялық принципінің болуы, жалпылау ұғымдарын дұрыс қолданбау, оларды негізсіз жеңілдету, араластыру үрдісі тән екенін көрсетті.

Дисграфиясы бар оқушыларда ақыл-ой операциясының дамуының негізгі ерекшелігі - олардың ауызша-бейнелі және визуалды-бейнелі ойлау құрылымдарында біркелкі жұмыс істемеуі, абстрактілі ойлаудың даму деңгейінің жеткіліксіздігі.

Қазіргі логопедияда жазбаша тілдегі ауытқушылықтарды еңсеруге бағытталған түзету жұмыстарында бірқатар бағыттар, әдістер бар. Дисграфиясы бар оқушылардың психологиялық ерекшеліктеріне (Г.Мисаренко, Л.Ефименкова, Л.Парамонова, Р.Лалаева, А.Ястребова, И.Садовникова, және т. б.) зерттеу жүргізіп, бірқатар әдістемелік ұсыныстар жасалды. Дисграфиясы бар бастауыш сынып жасындағы балаларға ойлау операцияларын дамытуға арналған тапсырмалар жинағы: Ойлау операцияларын синтез бен талдауды дамытуға арналған тапсырмалар

1. Оқушыға әртүрлі нысандардың суреттері ұсынылады және олардың әрқайсысының маңызды белгілерін атауды ұсынады. Суреттер: попугай, қарындаш, шарф. Жауап: Попугай әдемі, үлкен, түрлі-түсті. Қарындаш жасыл, кішкентай, ағаш. Шарф ұзын, тоқылған, ақ. Нұсқау: логопед балаға суреттерді көрсетпестен бірқатар ұғымдарды атайды. Сөздер: мандарин, түлкі, құлпынай, қарға. Жауап: құлпынай піскен, қызыл, тәтті, хош иісті. Мандарин дөңгелек, қызғылт сары, кішкентай, тәтті және қышқыл.

2. Логопед балаға бірнеше тақырыптық суреттерді ұсынады, оларды белгілі бір белгілер бойынша әр түрлі орындарға салу керек. Мысалы: кіші және үлкен, көк және қызыл, жүк және жеңіл көліктері.

3. Балаға таяқшалардан бүктелген заттың суреті ұсынылады. Балық, кеме, үй жасау үшін нені қосу немесе алып тастау керек деп сұрайды.

4. Балаға элементтер жиынтығынан затты жинау ұсынылады.

Жаттығудың бұл түрімен сіз "Моңғол ойыны" және "Колумбово жұмыртқасы" басқатырғыш-ойындарын пайдалана аласыз.

Салыстыру операциясын дамытуға арналған тапсырмалар

1. Оқушыға әртүрлі заттардың суреттері ұсынылады. Логопед бірдей заттарды бір түспен бояуды ұсынады.

2. Логопед оқушыға көлеңкелер мен жануарлар бейнеленген суретті ұсынады. Бұл жануарға тиесілі көлеңкені табу керек.

3. Оқушыға әртүрлі өрнектер бейнеленген карталар жиынтығы беріледі. Логопедтің де дәл осындай жиынтығы бар. Логопед оқушыға карталардың бірін береді. Ол дәл сол нәрсені іздейді және оны берілгенімен жабады.

4. Оқушыға табақтың сынған бөлігін табу ұсынылады[8].

Жалпылау және абстракциялау ақыл ой операцияларын дамытуға арналған тапсырмалар

1. Оқушыға құстар бейнеленген карта ұсынылады. Карточканы бір жартысында үй құстары, ал екінші жартысында жабайы құстар болатындай етіп бөлу керек.

2. Балаға әртүрлі заттарды (қарындаш, ара, құбыр, қалам, қорап, балға, гитара, диван, балалайка, балта) бейнелейтін суреттер жиынтығы ұсынылады. Музыкалық аспаптар тобына жататын заттардың суреттерін табу қажет.

Ақыл-ой операциясын жіктеуді дамытуға арналған тапсырмалар

1. Оқушыға әртүрлі геометриялық фигуралар бейнеленген карта ұсынылады. Олар боялмаған және боялған, кіші және үлкен болып бөлінеді. Боялған фигуралар түсі бойынша ерекшеленеді. Оларды топтарға бөлу қажет.

2. Оқушыға жеуге болатын және жеуге болмайтын санырауқұлақтар бейнеленген суреттер ұсынылады. Оның алдына тек жеуге болатын заттарды қою ұсынылады.

3. Оқушыға түрлі-түсті шарлардың суретін қарастыру ұсынылады. Содан кейін логопед қай доп басқаларға сәйкес келмейтінін және неге екенін сұрайды.

Нақтылау ақыл ой операциясын дамытуға арналған тапсырмалар

1. Оқушыға әр түрлі пирамидалардың суретін қарап, келесі нақты белгілері бар суретті іздеу ұсынылады: жоғарғы сақина қызыл, ал төменгі сақина сары, пирамидада алты сақина бар.

2. Логопед оқушыға өзі атаған топқа кіретін сөздерді атауды ұсынады.

Мысалы, топ - ағаштар.

Жауап: ағаштар – шырша, қарағай, қайың, терек және т. б.

Қазіргі таңда жұмыс дәптерлері барған сайын танымал және келешекте қоланылуы үмітті оқыту құралдары болып табылады. Жұмыс дәптері – өз бетінше жұмыс істеуге ықпал ететін арнайы дидактикалық ақпараты бар оқу құралы: материалды сапалы игеру практикалық дағдыларды бекіту және игеру, оқушыларда өзіндік жұмыс дағдыларын қалыптастыру, ойлауды дамыту, танымдық белсенділікті арттыру. Жұмыс дәптерлерінің келесі дидактикалық мүмкіндіктерін ажыратуға болады: - жаттығу оқушыларға жаттығуларды орындау үшін тапсырмаларды жедел ұсыну, тапсырмаларды орындауға арналған нұсқаулар мен ұсыныстар, оқу процесін даралау.

Негізінде, бастауыш сынып жасындағы балалардың ақыл-ой қызметі ойлаудың әртүрлі формаларының күрделі өзара әрекеттесуі мен өзара байланысы болып табылады: көрнекі-бейнелі, көрнекі-тиімді және ауызша-логикалық. Психикалық мәселелерді ішкі жоспарға шешу үшін сыртқы әрекеттерге көшу үрдісі тән, ұғымдарды қарқынды игеру жүреді және әртүрлі логикалық операциялар жетілдіріледі.

Мұндай көп қырлы тәсіл дисграфиямен ауыратын бастауыш сынып оқушыларындағы ойлау операцияларын зерттеу әдістемесінің бағыттары мен мазмұнын анықтауға мүмкіндік берді.

Қорытындылай келе, дисграфияны түзету жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының ойлау операцияларын дамыту маңызды екені айқындалды. Осы орайда, оқушылардың тұлға болып қалыптасуына жан-жақты жағдай жасау қажет екеніне көз жеткіздік. Мемлекетіміз үшін басты капитал барлық тұлғаларды қоғамда дамыту болғандықтан, олардың білім алуына тең құқылы жағдай жасалуы керек. Оқушылар бойында кездесетін аз да болса артта қалушылық пен бұзылыс түрлерін түзету және оны дамыту басты міндет болып табылады. Педагогика, медицина, логопедия, жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сынып оқушыларының дисграфиясын алдын алу және түзету үшін қажетті түзету базасын қамтамасыз етуі тиіс екенін дәлелдей түстік. Зерттеу дисграфиямен ауыратын бастауыш сынып оқушыларында ойлау операцияларының қалыптасу ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Өмірбекова Қ.Қ. Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары: Оқу құралы. – Алматы, Абай ат. ҚазҰПУ, 2010 – 115 б
2. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи. — М., 1989.
3. Давлетова Р.Н., Мажайская А.А. Коррекция дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа-синтеза // Вестник научных конференций, 2016. № 8-1 (12).
4. Коротовских Т.В. Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонетическим недоразвитием // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXXII междунар. науч.-практ. конф. № 1 (70). Новосибирск: СибАК, 2017. С. 31-42.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. [Текст] /Корнев А.Н. /– СПб.: Речь, 2003.
6. Гаврина С. Е. , Кутявина Н. Л. , Топоркова И. Г. , Щербинина С. В. Игры и упражнения на внимание и мышление. Тетрадь по развитию познавательных процессов. – Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2002
7. Крек К.В., Жулина Е.В. Дидактические игры как средство коррекции письменной речи у учащихся младших классов с аграмматической дисграфией // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016. С. 268-270.
8. Ахутина Т.В., Золотарева Э.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. 1997. №3. С 38-42.

УДК 376.37
МРНТИ 14.29.29

Байдильдинов Т.Ж.¹, Рахым А.Н.²

¹Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., аға оқытушы

²7M01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ САЛАНЫ ДАМУЫ БОЙЫНША АРТ-ТЕРАПИЯЛЫҚ ӘДІСТЕР

Аңдатпа

Соңғы жылдары сөйлеу тілі бұзылған балалардың саны тұрақты өсуде. Сөйлеу қабілеті бұзылған баланың эмоционалдық дамуындағы қиындықтар қоғамда бейімделуді қиындататын факторға айналады. Қолайсыз эмоционалды көңіл-күй (қорқыныш) балалардың психологиялық жай-күйіне теріс әсер етіп қана қоймайды, сонымен қатар тұйық шеңбер ретінде сөйлеу ақауын күшейтеді. Сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың қорқынышының психологиялық ерекшеліктерін анықтауға арналған зерттеу жұмысын ұйымдастырдық. Зерттеудің мақсаты – сөйлеу дамуында кемшіліктері бар мектеп жасына дейінгі балалардың қорқынышының психологиялық ерекшеліктерін анықтау және зерттеу және балалардың эмоционалдық және жеке сферасын қалыпқа келтіруге бағытталған психокоррекциялық жұмыстарды негіздеу. Мақалада арт-терапияның кекештенетін мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық және жеке сферасына әсер етуінің ғылыми негіздемесі келтірілген. Балалардың эмоционалдық жағдайындағы динамикалық өзгерістер көрсетіліп, арт-терапия әдістерінің кекештенетін мектеп жасына дейінгі балалардың психикасына оң әсері ғылыми негізделді.

Түйінді сөздер: сөйлеу қабілеті бұзылған, эмоционалдық сала, арт-терапия, мектеп жасына дейінгі балалар

Байдильдинов Т.Ж.¹, Рахым А.Н.²

² научный руководитель, к.п.н., Старший преподаватель КазНПУ имени Абая

¹ магистрант 2 курса по специальности 7M01902 - подготовка специалистов по специальной педагогике КазНПУ имени Абая г. Алматы, Казахстан

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

В последние годы количество детей с нарушениями речи неуклонно растет. Трудности эмоционального развития слаборечевого ребенка становятся фактором, затрудняющим его адаптацию в социуме. Неблагоприятный эмоциональный настрой (страх) не только негативно влияет на психологическое состояние детей, но и усиливает речевое расстройство как замкнутый круг. Нами организована исследовательская работа по определению психологических особенностей страха у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Цель исследования - выявление и изучение психологических особенностей страха у дошкольников с недостатками речевого развития и обоснование психокоррекционной работы, направленной на нормализацию эмоционально-личностной сферы детей. В статье дано научное обоснование влияния арт-терапии на эмоционально-личностную сферу детей дошкольного возраста, страдающих заиканием. Показаны динамические изменения эмоционального состояния детей, научно обосновано положительное влияние методов арттерапии на психику заикающихся дошкольников.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, эмоциональная сфера, арт-терапии, дошкольный возраст

Baidildinov T.ZH.¹, Rakhym A.N.²

² candidate of Pedagogical sciences, Senior Lecturer

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

¹ 2 nd course master specialty of 7M01902

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty

Almaty, Kazakhstan

ART-THERAPEUTIC METHODS OF DEVELOPING THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Abstract

In recent years, the number of children with speech disorders has been steadily increasing. Difficulties in the emotional development of a weak-speech child become a factor that makes it difficult for him to adapt in society. An unfavorable emotional mood (fear) not only negatively affects the psychological state of children, but also enhances speech disorder as a vicious circle. We have organized a research work to determine the psychological characteristics of fear in preschool children with speech impairment. The purpose of the study is to identify and study the psychological characteristics of fear in preschool children with speech development deficiencies and substantiate psycho-correctional work aimed at normalizing the emotional and personal sphere of children. The article provides a scientific rationale for the influence of art therapy on the emotional and personal sphere of preschool children with stuttering. Dynamic changes in the emotional state of children are shown, the positive effect of art therapy methods on the psyche of stuttering preschoolers is scientifically substantiated.

Keywords: children with speech disorders, emotional sphere, art therapy, preschool age

Кіріспе. Кең мағынада арт-терапия арт-психотерапияның бір түрі болып табылады, оған сонымен қатар өнер, драма, музыка, би және қозғалыс терапиясы және т.б. кіреді. Арнайы білімге қатысты арт-терапия бірнеше салалардың синтезі ретінде қарастырылады: өнер, медицина және психология (Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова және Т.А.Добровольская). Медициналық және психокоррекциялық тәжірибеде арт-терапия көркемдік және шығармашылық көріністерді ынталандыру арқылы психосоматикалық, психо-эмоционалды және түзетуге мүмкіндік беретін символдық түрде әртүрлі өнер түрлерін қолдануға негізделген әдістер жиынтығы ретінде түсініледі. Заманауи зерттеулерде мектеп жасына дейінгі балалардың кекештенуінің эмоционалдық-тұлғалық жай-күйі мәселелеріне көп көңіл бөлінеді, бұл сөйлеудің осы бұзылуынан зардап шегетін адамдардың эмоционалдық дезорганизациясының құрамдас бөліктерінің бірі, кекештік құрылымын қиындататын және кекештенуді төмендететін фактор болып табылады. Бірқатар авторлар (В.А.Калягин, А.Б.Хавин, В.Н.Шкловский және т.б.) мазасыздық пен қорқынышты кекештердің ең айқын, ерекше тұлғалық қасиеті деп атайды. Оларға қорқыныш, интроверсия, сөйлеу кезіндегі ерекше қорқыныш күйлері, қарым-қатынаста қиындықтар, өзін-өзі төмен бағалау және т.б. жатады. Осылайша, әртүрлі жас топтарындағы кекештерге эмоционалдық-еріктік сфераның белгілі бір бұзылыстары (мазасыздық, қорқыныш және т.б.), когнитивтік процестер, сондай-ақ процестің төмендігіне әкелетін қарым-қатынас бұзылыстары тән деген қорытынды жасауға болады. Сондықтан бұл балалардың эмоционалдық және жеке қиындықтарын жеңу үшін психокоррекциялық жұмыстарды жүргізу өзекті болып табылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың психологиялық ерекшеліктеріне зерттеу жүргіздік. Кекеш балалардың эмоционалдық және тұлғалық саласын қалыпқа келтіруге және дамытуға ықпал ететін сабақтарды қамтитын мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істеу үшін психокоррекциялық бағдарлама жасалды. Экспериментке Алматы қаласы «Түркісіб ауданының психологиялық-педагогикалық түзету кабинеті» КММ орталығында психокоррекциялық сабақтарға баратын 5-7 жас аралығындағы кекештігі бар 60 мектеп жасына дейінгі балалар қатысты.

Нәтижелер мен талқылаулар. 1-кестеде жұмыс кезеңіне байланысты психокоррекциялық тапсырмалар мен сабақтардың тақырыптары сипатталған. Кесте 1. Көркем-ойын технологияларын қолдану арқылы психокоррекциялық жұмыс жоспары

№	Жұмыс блоктары және сабақтардың тақырыптары	Тапсырмалар
I кезең	Индикативті (2 сабақ) № 1. Танысу № 2. Менің автопортретім	Психокоррекциялық тапсырмалар: – балалармен эмоционалды жағымды қарым-қатынас орнату; – балаларды ойын бөлмесінің ортасына бағдарлау және құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас ережелері; – топ мүшелерімен танысу, топтағы алғашқы қарым-қатынастарды орнату; – «Мен» бейнесіне деген оң көзқарасты қалыптастыру. Түзету-педагогикалық міндеттер: – әртүрлі көркем материалдармен және олардың көрнекі мүмкіндіктерімен танысу; – ұсақ және жалпы моторикасын дамыту; – материалдардың негізгі түстері, өлшемі (жолдардың ұзындығы) және текстурасы туралы түсініктерді нақтылау; – сөздікті сын есімдермен байыту – негізгі түстердің атаулары мен кескіндердің өлшемдері, материалдардың текстурасы; – фразалық сөйлеуді дамыту.
II кезең	Қарым-қатынас функцияларын дамыту (2 сабақ) № 3. Ұжымдық сурет «Елсіз арал». №4. Менің автопортреттік қуыршағымның көңіл-күйі	Психокоррекциялық тапсырмалар: – топқа қатыстылық сезімін және құрбыларына оң көзқарасын қалыптастыру; – әртүрлі эмоционалдық күйлерді ажырату және салыстыру, олардың сипатын анықтау дағдыларын қалыптастыру (жағымды/жағымсыз, қорқынышты, қуанышты, таңқаларлық, қайғылы, мұңды); – өзінің эмоционалдық күйін түсіну, өз сезімін білдіру, мимика, ым-ишара, экспрессивті қозғалыстар мен интонациялар арқылы басқа адамдардың сезімін тану дағдыларын қалыптастыру; – вербалды және вербалды емес дағдыларды дамыту. байланыс. Түзету-педагогикалық міндеттер: – ұсақ және жалпы моторикасын дамыту; – бейнелі және сөздік-логикалық ойлауды дамыту; – көру және есту есте сақтау қабілетін дамыту; – еркін мәнерлеп айту дағдысын бекіту.
III кезең	Эмоционалдық қиындықтармен күресу (6 сабақ) № 5. Сиқырлы арман № 6. Автопортреттік қуыршақтан қорку №7 Қорқынышыңызды суреттеу № 8. Қиял бала дельфин және сиқырлы теңіз балдыры туралы ертегі № 9. Қорқыныштарды жою № 10. Сөйлеуге қорқатын балалар туралы ертегі	Психокоррекциялық тапсырмалар: – балалардың эмоционалдық тәжірибесінің жалпы деңгейінің жоғарылауы; – эмоционалды күйзелісті жою; – әртүрлі психотравматикалық жағдайларда балалардың мінез-құлық ерекшеліктерін нақтылау; – негативизм мен агрессивті мінез-құлықты түзету; – өткен жағымсыз эмоционалды тәжірибелермен байланысты сезімдермен және тәжірибелермен жұмыс істеу; – үлкендермен және құрдастарымен мейірімді мінез-құлық үлгісін қалыптастыру; – сөйлеу кемістігіне адекватты қатынасты қалыптастыру; – сөйлеу қорқынышын түзету және алдын алу; – қорқынышты жеңу жағдайында сәттілік пен жеңістің жағымды тәжірибесін бекіту. Түзету-педагогикалық міндеттер: – негізгі би қимылдарын дамыту; – сөздікті негізгі сезім атауларымен байыту;

IV кезең	Құрылымдық кезең (4 сабақ) №11 Мен және менің қорқынышым №12 Менің суретімді аяқтауға көмектес №13 Музыканы тыңдап, оның күйін сал №14. Мен қазірімін, мен болашақтамын	Психокоррекциялық тапсырмалар: – өзін-өзі бағалауды қалыпқа келтіру және «Мен» туралы жағымды имиджді қалыптастыру; – өзіне деген сенімділік сезімін арттыру; – топта өзара әрекеттесуге үйрету; – әлеуметтік мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру; – мінез-құлық репертуарын және коммуникативті дағдыларды кеңейту; – эмоционалды күйзелісті жою; – «эмоционалды децентрацияны» қалыптастыру – қарым-қатынас серіктестерінің эмоционалды күйлерін, тілектерін және мүдделерін өз мінез-құлқында қабылдау және есепке алу қабілеті; – психотравматикалық жағдаяттардағы эмоционалды жауап пен мінез- құлықтың адекватты тәсілдерін қалыптастыру; – релаксация дағдыларына үйрету; – эмоционалды тәжірибелер мен мінез-құлық реакцияларының ерікті түрде өзін-өзі реттеу қабілетін қалыптастыру. Түзету-педагогикалық міндеттер: – сөздік-логикалық ойлауды дамыту – көру есте сақтау қабілетін дамыту – сөйлеудің интонациялық және мелодиялық жағын дамыту;
V кезең	Жалпылау және бекіту (1 сабақ) № 15. Мандаланың суре- тін сал	Психокоррекциялық тапсырмалар: – жағымды қарым-қатынас дағдыларын дамыту; – өзінің эмоционалды күйін бояумен білдіру қабілетін дамыту; – психотравматикалық жағдаяттардағы эмоционалды жауап пен мінез- құлықтың қалыптасқан адекватты тәсілдерін жалпылау; – эмоциялық бақылау және жағымсыз эмоцияларды тежеу үшін алғышарттарды қалыптастыру; – жаңа жағымды эмоционалды тәжірибені шынайы өмірге көшіру. Түзету-педагогикалық міндеттер: – көру есте сақтау қабілетін дамыту; – тақырыптық сызбаны және сюжеттік бейнелердің алғышарттарын әзірлеу; – бейнелі ойлауды дамыту; – сөйлеудің интонациялық аспектісін дамыту; – үйлесімді монологтық сөйлеуді дамыту.

Барлық тапсырмалар біртұтас құрылымға ие болды, мазмұны психокоррекциялық жұмыстың кезеңіне байланысты өзгерді. Сыныптардың құрылымы кекештенетін мектеп жасына дейінгі балалардың жас ерекшеліктері мен психикалық және сөйлеу бұзылыстары құрылымының күрделілігін ескере отырып әзірленді. Зерттелетін кезеңге байланысты кекештенетін мектеп жасына дейінгі балалардың қорқыныш санының өзгеру динамикасын салыстырмалы талдау. 2-кестеден көріп отырғанымыздай, бейнелеу өнері мен ойын технологияларын қолданатын сабақтар курсына қатысқаннан кейін балалардың қорқынышының саны мен деңгейі айтарлықтай төмендеген.

Кесте 27 Қалыптастырушы эксперимент нәтижелері бойынша кекештенетін мектеп жасына дейінгі балалардың қорқыныш санының динамикалық өзгерістері

№	Балалардың қорқыныш топтары	Мектеп жасына дейінгі балалардың кекештену қорқынышы туралы салыстырмалы деректер	
		Анықтаушы эксперимент	Қалыптастырушы эксперимент
1	Өлімнен және ата-анасының өлімінен қорқу	100%	75%
2	Медициналық қорқыныш	63%	31%
3	Өзінің денсаулығы үшін қорқу	59%	43%

4	Ертегі және қылмыстық кейіпкерлердің дене жарақатын келтіруінен қорқу	75%	25%
5	Түнгі қорқыныштар	57%	38%
6	Табиғи апаттардан қорқу	76%	47%
7	Сөйлеуден қорқу	30%	15%
8	Әлеуметтік делдалдық қорқыныштар	30%	24%

Түрлі арт-терапиялық сабақтарды қолдану барысында балалардың шығармашылық әлеуеті белсендірілді, оларда қиялдағы жағдайға бейнелі көзқарас, шығармашылық есептерді шешудегі тапқырлық пен ерекшелік, дербестік пен импровизацияға деген ұмтылыс пайда болды. Барлық балалар ішкі өзін-өзі реттеу деңгейін жоғарылатты. Қатты ашуланшақтық, жанжал, негативизм, қыңырлық көріністері тегістелді. Қарым-қатынасты зерттеген кезде өзіне және басқаларға қатысты неғұрлым адекватты қатынас байқалды. Мінез-құлықтың моральдық-этикалық стандарттарының деңгейі айтарлықтай өсті.

Кекештігі бар мектеп жасына дейінгі балалармен жүргізілген психокоррекциялық жұмыстың тиімділігі балалардың эмоционалдық қиындықтарын жеңу үшін сабақта көркемдік және ойын технологияларын қолдану тиімді екенін және сөйлеу тілі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалдық және тұлғалық дамуын үйлестіруге ықпал ететінін көрсетті.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А.Добровольская – М.: Академия, 2001. - 248 с.*
2. *Вальдес Одриосола М.С. Формирование эмоционально-волевой сферы у школьников с проблемами в развитии средствами арттерапии: Методическое пособие для педагогов. – М.: Гном и Д, 2004. 64с.*
3. *Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. Музыкальная арт-терапия для детей. – М.: Института психотерапии, 2004. 90 с.*
4. *Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.: Медицина, 1977. 272 с.*
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2002. - 310 с.*
6. *Талипина О.В. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста средствами игротерапии: Дисс. канд. псих. наук. – М., 2002. - 170 с.*

УДК 376.37

МРНТИ 14.29.29

¹А.Ж.Калыкбаева, ²Г.Н.Касымжанова

¹PhD, преподаватель кафедры «Специальная педагогика» КазНПУ им.Абая

²м.п.н., преподаватель кафедры «Специальная педагогика» КазНацЖенПУ

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ОНР) В СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Коррекционная работа по формированию и развитию речи у детей с ОНР дошкольного возраста должна осуществляться в нескольких направлениях: уточнение понятий и значений слов, расширение словаря и его активизация, анкетирования и опроса родителей. Использование методик в коррекции общего недоразвития речи позволяет развивать лексическую сторону речи, обогащает словарный запас, развивает коммуникативные навыки ребенка. Рассмотренные методики исследования в логопедической работе не исчерпывают всего содержания коррекционной работы. Каждая методика в изучении ребенка должна быть адаптирована под ребенка с ОНР и учитывать уровень его развития.

Ключевые слова: изучение, нарушение речи, дошкольники, обследование, коррекционная работа

¹ А. Ж. Қалықбаева, ² Г. Н. Қасымжанова

¹ PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы
² п. э. м., Қазақ Ұлттық Қыздар педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика»
кафедрасының оқытушысы Алматы қ., Қазақстан

АРНАЙЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Мектеп жасына дейінгі жастағы балалардың ЖСТД бар балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру және дамыту бойынша түзету жұмыстары бірнеше бағытта жүргізілуі керек: сөздердің ұғымдары мен мағынасын нақтылау, сөздік қорын кеңейту және оны белсендіру, ата-аналарға сұрақ қою және әңгімелесу. Жалпы сөйлеудің дамымауын түзетуде әдіс-тәсілдерді қолдануы сөйлеудің лексикалық жағын дамытуға мүмкіндік береді, сөздік қорын байытады, баланың коммуникативті дағдыларын дамытады. Логопедиялық жұмыста қарастырылған зерттеу әдістері түзету жұмысының барлық мазмұнын түгелдей сарқылмайды. Баланы зерттеудегі әрбір әдіс ЖСТД бар балаға бейімделуі және оның даму деңгейін ескеруі керек.

Түйін сөздер: оқу, сөйлеу бұзылысы, мектеп жасына дейінгі балалар, емтихан, түзету жұмыстары

¹ A.Zh.Kalykbaeva, ² G.N.Kasymzhanova

¹ PhD, lecturer, the Department of "Special Pedagogy" of KazNPU named after Abaya
² lecturer the Department of "Special pedagogy" Kazakh National Women's Pedagogical University

METHODS OF RESEARCH AND STUDY OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS (GSU) IN SPECIAL PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

Corrective work on the formation and development of speech in children with general speech underdevelopment of preschool age should be carried out in several directions: clarifying the concepts and meanings of words, expanding the vocabulary and activating it, questioning and interviewing parents. The use of techniques in the correction of general underdevelopment of speech allows you to develop the lexical side of speech, enriches vocabulary, develops the child's communication skills. The considered research methods in speech therapy work do not exhaust the entire content of correctional work. Each method in the study of a child must be adapted to the child with general speech underdevelopment and take into account the level of his development.

Keywords: study, speech disorder, preschoolers, examination, correctional work

Правильно организованное коррекционное обучение и воспитание детей дошкольного возраста в условиях специального детского сада требует всестороннего изучения их речевых и неречевых процессов сенсомоторной сферы, интеллектуального развития, а также личностных особенностей и социального окружения.

Изучение детей дошкольников требует учета следующих принципов: онтогенетический, этиопатогенетический (симптомы речевого нарушения), деятельностный (возрастные особенности), а также взаимосвязь общего психического и речевого развития. Это предполагает объем работы для специалиста (логопеда), во-первых: соотношение сопоставления возрастной нормы и уровень психического развития, речевые навыки с речевыми нарушениями ребенка; во-вторых: определение дефекта и компенсаторного фона и речевую активность. Выявление речевых дефектов подразумевает тщательный анализ процесса взаимодействия и овладения звуковой стороны развития лексического запаса и грамматического строя [1]. Немаловажную роль имеет определение соотношения развития экспрессивной и импрессивной речи, выявление сохранных звеньев речевой функции, а также активное использование его в речевом общении ребенка дошкольного возраста. Изучение

предполагает несколько последовательных этапов: первый этап установочный, второй этап – обоснование, третий этап - динамика результативности.

На первом этапе основываясь опросу и анкетированию среди родителей предполагается изучение документации и беседы с ребенком, устанавливается предварительное речевое нарушение. На этапе обоснования производится обследование компонентов языковой системы, что дает логопедическое заключение. Третий этап – в процессе обучения ребенка в специальных условиях, прослеживаются положительные изменения в развитии речи и уточнение характера дефекта.

Содержание анкеты и опроса родителей выявляет:

- 1) первичное гуление и лепет ребенка
- 2) сроки и время понимания некоторых слов или фраз
- 3) появление первых слов и их произношение
- 4) активность произношения произносимых слов с правильным соотношением с окружающей действительностью.
- 5) сроки появления двусловных и многословных предложений, причины прерывания речевого развития
- 6) речевую активность, общительность, инициативность и стремление к установлению коммуникации с окружающими
- 7) и в каком возрасте обнаружено речевое отклонение у ребенка

Учитывается, что в норме ребенок в возрасте 3 лет произносит 1000 слов. Выясняется наличие диссоциации между активным и пассивным словарем [2].

При анализе документации и заключения узких специалистов (отоларинголога, невропатолога, логопеда) дается представление о физическом и интеллектуальном развитии, о возможных причинах речевых отклонений. Беседа с воспитателем дает представления о поведении на занятиях и во внеучебное время, в усвоении программы дошкольного обучения и коммуникации с детским коллективом в саду. Выявляются факты характеризующие поведение ребенка, устойчивость внимания, интересы и склонности.

Обследование речи ребенка предшествует проверке интеллектуальных способностей, которое решается совместно с врачом неврологом на комиссии (ПМПК). Эффективными приемами являются в первую очередь - проверка счетных операций, особенностей конструктивной деятельности, в умениях ребенка классифицировать предметы, и в умениях делать простейшие логические обобщения [3]. При этом, опираться необходимо на программный материал соответствующей возрастной группе. Если у ребенка обнаружено отклонение от нормы, где характерно: частое отвлечение на другие раздражители, избегание в решении поставленной задачи, стереотипность в действиях, неспособность давать оценку результатам своих действий, то здесь необходимо учитывать насколько существенной оказывается помощь логопеда, способен ли ребенок использовать приемы, отработанные с логопедом при выполнении аналогичных заданий на другом материале, затем предъявляемые задания должны постепенно усложняться. При исследовании необходимо рассматривать не только результативность, но и учета способа их выполнения, устно или на наглядном материале. Выявление возможностей выполнения счетных операций можно проводить и по специально подобранным уточняющим (дополнительным) вопросам. Однако, необходимо учитывать возрастные особенности и интеллектуальные возможности ребенка [4]. Подобные задания даются после объяснения и небольшого обучения. Дошкольники с сохранными интеллектуальными возможностями овладевают способом решения и могут перенести данные задания на другой наглядный материал. Для детей с интеллектуальной недостаточностью такие способы предъявления являются недостаточными. Зачастую такие дети могут механически пересчитать предметы, иногда не соотнося число с предметом, пропуская отдельные предметы.

При наглядно - предметном практическом действии возможно определить умения ребенка собирать, разбирать и сравнивать предметы по величине, форме, производить отбор нужных частей в определенной последовательности, делать простейшие обобщения. Складывание простой пирамидки (например - 4 кольца) трехлетнему ребенку с нормативным развитием легко доступно дается соблюдение размера колец, предварительно их примеривая на глаз. А также, можно предложить ребенку и такие методы как – «разрезные картинки», «четвертый лишний» и т.д. Такие задания

помогают специалисту (логопеду) проверить мышление, логическое обобщение, произвольное внимание, умение соотносить объемную фигуру и наблюдательность[5].

При изучении в процессе исследования необходимо проверить как сформированы у ребенка пространственные представления, восприятие предмета и выделение его частей, умение соотносить часть и целое, подборка недостающей части.

Для этой цели используются специально подобранные разрезные картинки из 2, 3 или несколько частей. При складывании картинок необходимо проследить насколько быстро и умело составляет, как соотносит отдельные части и целое ребенок.

Дошкольники с интеллектуальными нарушениями чаще допускают ошибки при выполнении задания на выстраивание отдельных частей картинки в ряд без логической связи, соблюдения соотношения частей и целого. Для детей 3-4 лет с нормативным развитием после показа способа действия простейшего задания сложение картинки в два действия доступно. Выявление уровня обобщения и умения сопоставлять предметы и их свойства определять назначение предметов используется прием классификации предметов не относящейся к данной категории. А также можно предложить 4 карточки с нарисованными предметами картинки с изображением предмета из которых 3 только можно объединить по общему признаку, и находить лишнюю. Во возрасту такие задания подходят дошкольникам 4-5 лет [6]. Дополнительно с ребенком проводится беседа. Целью данной беседы является выявить общий кругозор возможности связного высказывания. В ходе беседы необходимо учитывать какими ответами пользуется ребенок: односложными, фразовыми и насколько они развернуты, правильны ли по содержанию, как он оформляет отдельные слова и предложения (грамматически, фонетически) и уделить внимание самостоятельному высказыванию.

Подробное обследование компонентов языковой системы предполагает выявить уровень развития связной речи. Для этого предлагается ребенку составить рассказ по картинке или серии картин – пересказ описание по представлению. Подбирая сюжетные картинки для рассказывания необходимо, чтобы по содержанию было доступно детям (окружающая среда, детский сад, игрушки). Подбирая тексты для пересказа необходимо учитывать, чтобы по содержанию имело четкую структуру, содержание было простым и доступным[10].

Составление рассказа – описание предмета, игрушки предполагает внимательно рассмотреть игрушку и рассказать о ней. Если у ребенка возникают трудности, то необходимо задать дополнительные уточняющие вопросы или помочь своим образцом рассказа.

Обследование лексического запаса составляет необходимость примерного перечня слов, которые нормативные дети используют и употребляют в своей речи. Выделенный словарь -минимум должен быть определен с учетом программных требований дошкольной организации (ясли, средняя группа, старшая группа). В число обследуемых слов должны войти: существительные-видовые и родовые понятия; глаголы- обозначающие действия предметов; прилагательные- обозначающие различные качества, величину предметов, цвет, форма и т.д. Проверка лексического запаса требует варьирования задания, соблюдая принципа нарастания сложности. Могут применяться следующие методические приемы: нахождение детьми предметов в действии (покажи), выполнении действий (нарисуй, раскрась), самостоятельное называние детьми показанных предметов, действий, явлений, признаков (кто нарисован, что он делает), объединение предметов в обобщающую группу. Учитывая возрастные особенности, необходимо в процессе обследования использовать наглядность. Также выявляются правильность употребления детьми форм единственного и множественного числа существительных, особенности согласования имен прилагательных с существительными, числительных с существительными [7].

Обследование строения артикуляционного аппарата и его моторики имеет важное значение для определения возможных причин дефекта звуковой стороны речи ребенка и для планирования коррекционных упражнений. Особо важную оценку составляет степень и качество нарушений двигательных функций органов артикуляции. Для звукопроизношения подбирать слоги, слова и предложения с основными группами звуков изучаемого языка, которые могли искажаться, смешиваться (гласные звуки, свистящие, шипящие, сонорные, глухие и звонкие звуки). По каждой перечисленной группе детям предлагается произнести заданный звук в слогах или изолировано. Для определения наличия звука в произносимых словах подбираются так, чтобы заданный звук, в этих словах отсутствовал и находился в смешивающими звуками. Данный способ дает возможность выявить смешение как далеких, так и близких звуков [8]. Если у ребенка выявляются явные трудности в воспроизведении слов, трудных по слоговой структуре и звуконаполняемости, то

необходимо предложить воспроизвести ряд слогов, состоящих из разных гласных и согласных звуков.

При обследовании общей и мелкой моторики обращаем внимание на общий вид: осанку, походку, навыки самообслуживания (застегнуть пуговицу, расчесать волосы, завязать бант, шнуровку обуви), а также проверяется умение сохранять равновесие, попеременно стоять на (правой, левой) ноге, выполнение упражнений и т.д. Одновременно, проверяется навыки и умения детей по различным видам учебной деятельности с целью выяснения существующих пробелов в соответствии с нормой. Учитывая своеобразие и некоторое отставание в развитии неречевых процессов у изучаемых детей целесообразно соотнести уровень выполнения заданий по названным видам деятельности в соответствии с изучаемой программой.

В процессе занятий продолжается динамическое наблюдение за проявлениями отдельных сторон речевой недостаточности в наибольшей степени тормозящих процесс нормализации речи. Выявляются индивидуальные затруднения детей, которые служат внутреннему распределению по подгруппам для индивидуальных и дифференцированных занятий. В то же время фиксируется малейшие продвижения в усвоении отдельных видов речевой деятельности, обращая особое внимание на повышение речевой активности, коммуникабельности, направленности на преодоление дефекта [9]. При заключении подчеркиваются специфические трудности ребенка обусловленные клинической формой речевой аномалии, которые необходимо учитывать для организации индивидуального подхода на занятиях. В конце учебного года производится повторное обследование отдельных сторон речи с учетом качественных преобразований под влиянием проведенного коррекционного обучения. Наибольшее внимание обращается на степень сформированности связной речи, правильность грамматического оформления высказываний на расширение объема словарного запаса. Специальному обследованию подлежит произносительная сторона речи, где центральным звеном является степень усвоения слоговой структуры и звуковой наполняемости слов, а также уровень развития фонематического восприятия. Этим определяется задачи и содержание коррекционных занятий на следующем году обучения.

Список использованной литературы:

1. Репина, З. А. *Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: учеб. пособие.* / З. А. Репина. – Пермь, 2002.
2. Российская, Е. Н. *Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст]* / Е. Н. Российская. – М.: Айриспресс, 2005.
3. Садовникова, И. Н. *Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учреждений и шк. различ. типов* / И. Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005.
4. Садовникова, И. Н. *Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: кн. для логопедов.* / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997
5. Корнев, А.Н. *Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) [Текст]: учебно-метод. пособие.* / А. Н. Корнев ; 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: издат. Дом «МиМ», 1997.
6. *Логопедия негіздері: дәрістер және СӨЖ тапсырмалары. Оқу құралы* / К.К. Омирбекова [и др.].. – Алматы: Нур-Принт, –2014. - 62 с. – ISBN 9965-14-978-X.
7. Полонская, Н.Н. *Нейропсихологическая диагностика развития речи детей* / Н.Н. Полонская. – М.: Издательский центр «Академия», 2017.- 192 с.
8. Tallal P., Stark R., Kallman C., Mellits D. A re-examination of some nonverbal perceptual abilities of language-impaired and normal children as a function of age and sensory modality // *Journal of Speech and Hearing Research*. 1981. № 24.
9. Ullman M., Gopnik E. The production of inflectional morphology in hereditary specific language impairment // Matthews J. (ed.) *The McGill working papers in linguistics: Linguistic aspects of familial language impairment*. Montreal, 1994.
10. *Исследование нейропсихологического профиля у детей со специфическими нарушениями речи (отзывы Ю.В. Гуцина и Т.В. Ахутиной)* – Культурно-историческая психология – 2007. Том 3. № 2.

УДК 376.3
МРНТИ 14.29.29

Сатова А.К.¹, Жүгінісова Ж.Б.²

¹ ғылыми жетекшісі психология ғылымдарының докторы, профессор

² «7M01906- Инклюзивті білім берудегі мамандарды даярлау» мамандығының 2 курс
магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ, zh_baqytbekqyzy@mail.ru
Алматы қаласы, Қазақстан

ЛОГОРИТМИКА ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУАУЫ БАР БАЛАЛАРҒА ТҮЗЕТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақалада логоритмика жалпы сөйлеу тілі дамуы бар балаларға түзету құралы ретінде қарастырылады. Соңғы жылдары қарапайым сөйлеу бұзылыстары емес, қимыл қозғалысы сферасының бұзылуымен бірге әртүрлі синдромдардан туындаған сөйлеу бұзылыстары бар балаларды жиі көруге болады. Мұндай бұзылулардың алдын алу және баланың дамуын кешенді түзету үшін бастауыш мектеп жасындағы балалармен логоритмикалық сабақтар өз тиімділігін көрсетті.

Түйін сөздер: логоритмика, жалпы сөйлеу тілінің дамуы, балалар, ритмика, түзету.

Сатова А. К.¹. Жунусова Ж. Б.²

¹научный руководитель доктор психологических наук, профессор

² Магистрант 2 курса специальности «7M01906-подготовка специалистов в инклюзивном образовании» КазНПУ им. Абая, zh_baqytbekqyzy@mail.ru
г. Алматы, Казахстан

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье логоритмика рассматривается как средство коррекции детей с общим недоразвитием речи. В последние годы часто можно увидеть детей с нарушениями речи, вызванными различными синдромами, наряду с нарушениями двигательной сферы, а не простыми нарушениями речи. Для профилактики таких нарушений и комплексной коррекции развития ребенка свою эффективность показали логоритмические занятия с детьми начального школьного возраста.

Ключевые слова: логоритмика, общее недоразвитие речи, дети, ритмика, коррекция.

Satova A. K.¹. Zhuginisova Zh. B.²

¹ scientific supervisor, doctor of psychological sciences, professor

² 2nd year master's student of specialty «7M01906-training of specialists in inclusive education»
Kazakh National Pedagogical University named after Abai, zh_baqytbekqyzy@mail.ru
Almaty, Kazakhstan

LOGORHYTHMICS AS A MEANS OF CORRECTING CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation:

In the article logorhythmics is replaced as a means of correcting children with general speech underdevelopment. In recent years, one can often meet children with speech disorders, identified cardiac syndromes, high motor activity disorders, and unnatural speech disorders. For the prevention of such cases and the complex correction of development in children, logorhythmic classes with children of primary school age are effective.

Key words: logorhythmics, children, general speech underdevelopment, rhythmics, correction.

Қазіргі уақытта психомоторлық және сөйлеу дамымауы бар бастауыш сынып оқушыларының күрт өсуі байқалады. Сөйлеудің дыбыстық мәдениеті мен психомоторикасының дамымауы баланың жеке басына теріс әсер етеді: ол тұйық, мазасыз болады, қызығушылығы төмендейді, ақыл-ойы артта қалуы мүмкін, содан кейін мектепте үлгермеуі мүмкін. Таза дыбысты айту өте маңызды, өйткені дұрыс естілетін және айтылатын дыбыс сауаттылықты, дұрыс жазуды үйренудің негізі болып табылады. Сондықтан бастауыш сынып оқушыларында сөйлеу бұзылыстарын түзету мәселесі жыл сайын өткір болып келеді.

Бала әлемді қозғалыстар мен эмоциялар арқылы танып біледі және сөйлеуді дамытуда логоритмикалық жаттығулар көмектеседі. Логоритмика жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен түзету жұмыстарының кешенді әдісі жүйесінде ерекше орын алады және балалардың физикалық дағдыларын жылдамдық, күш, ептілік, кеңістікте бағдарлану, сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға, соның ішінде тыныс алуды, дауысты, ырғақты, қарқынды және сөйлеудің әуезді-интонациялық жағын қалыпқа келтіруге ықпал етеді.

Ритмикалық қабілеттерді дамыту әдісін алғаш рет швейцариялық педагог және музыкант Эмиль Жак-Далкроз негіздеді. Ол ырғақты дербес тұлға ретінде дамытуды, содан кейін осы негізде музыкалық ырғақты, поэтикалық ырғақты, қимыл-қозғалыс ырғағын дамытуды ұсынды. Бұл теорияның негізгі ережелері балаларды музыкалық-ритмикалық тәрбиелеудің негізін құрады.

Ритмика және логоритмикалық әсердің маңыздылығын көптеген зерттеушілер атап өтті. В.М.Бехтерев ритмикалық тәрбиенің ырғақтық рефлексдерді анықтау және баланың жүйке жүйесінің белсенділігінде көрнекі тепе-теңдікті орнату, баланың денесін есту сияқты белгілі бір ынталандыруларға жауап беруге бейімдеу және дұрыс емес және қажетсіз қозғалыстарды реттеу сияқты мақсаттарын атап өтті.

Профессор В. А. Гиляровский логоритмиканы жалпы тонуска, моторикаға, көңіл-күйге әсер етеді, бұл орталық жүйке жүйесінің процестерінің қозғалғыштығын жаттықтыруға ықпал етеді деп есептеді. Е. В. Чайнованың мен Е.В.Конорова логоритмика зейінді, есте сақтауды дамытады деген. Ал В. А. Гринер мен неміс зерттеушілері К. Колер мен К. Швабе логоритмиканы музыкалық терапия ретінде қолдануға болатындығын атап өтті. Балалардың сөйлеуін түзету үшін логоритмиканың маңызы туралы В.А.Гринер, Н.С.Самойленко, Н.А. Власова, Д.С. Озерецковский, Ю. А. Флоренская жазды. Олар логоритмика баланың физикалық, интеллектуалдық және эстетикалық тәрбиесіне әсер ететінін атап өтті.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен жұмыс істеу жүйесіндегі логоритмика түзету бағыты мен оңалтуы үлкен маңызға ие. Алайда, логоритмикалық сабақтарды өткізу әдістерінің әліде жеткіліксіз қамтылғаны байқалады. Сонымен қатар, бүгінгі күні мектептерді жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға арналған логоритмикалық сабақтарды өткізу бойынша бірыңғай талаптар жоқ. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауынан зардап шегетін балалардың едәуір бөлігінде есту қабілеті мен эмоционалды-еріктік сфераның бұзылуы, ритмикалық есту қабілетінің дамымауы бар екені белгілі. Олар ритмикалық құрылымды, соның ішінде сөздерді, поэтикалық мәтіндерді қайталау қиындықтарымен сипатталады. Бұл мәселені шешу ілесімі ритмикалық қозғалыстарды қосу арқылы айтарлықтай жеңілдетіледі. Арнайы жаттығулар, ритмикалық ән айту, жеке буындар мен сөз тіркестерін айту сөйлеу моторикасының күйіне де пайдалы әсер етеді.

Логоритмикалық сабақтар өткізу кезінде балалардың жасы, диагнозы, тіл кемшіліктерінің түрі міндетті түрде есепке алынуы керек. Логоритмикаға арналған буын ұйкастар, таппақтар, әндер, ойындар, халық фольклоры, қарапайым аспаптар түрлерін пайдалану (қасық, асатаяқ, сылдырмақ, барабан т.б.) балалар сүйетін ертегілерінің кейіпкерлерін бейнелеу (атрибуттар, костюмдар, сахналау) т.б. қажет. Бұл орындалатын жұмыстардың барлығы да балаларға ыңғайлы, ырғағы анық, қарапайым да түсінікті болуы тиіс.

Логоритмикалық сабақтарда балалар әнді тыңдау арқылы ырғақты сезінуге, кеудемен терең тыныс алуға үйренеді. Еркін тыныс ырғаққа, әуенге сай қимыл-қозғалыстар жасауға негізгі себеп болатыны сөзсіз. Әннің әуенін бірнеше рет музыкалық аспаппен ойнап, тыңдата отырып, әуенін айтып музыканың биіктігін, жоғары-төмендігін, әсемдігін сезінеді. Бірте-бірте әнді музыкалық аспаппен сүйемелдей отырып, бала сөзді, ырғақты, әуенді меңгеріп, кеудемен терең, толық демала отырып, музыкаға аясында сөздерін анық айтуға және ырғаққа сай, еркін қимыл-қозғалыстар жасауға үйренеді. Ең бастысы, күнделікті қарым-қатынас кезіндегі сөйлеу қорқынышынан арылады. Өздеріне деген сенім мен еркіндік пайда болады.

Г.А.Волкова ЖСТД-ды түзету жұмыста келесі логоритмикалық құралдарды қолдануға кеңес береді:

- кіріспе жаттығулар (әр түрлі бағытта жүру және шеру);
- артикуляциялық аппаратты, дауыс пен тыныс алуды жетілдіру тәсілдері;
- бұлшықет тонусымен реттелетін жаттығулар;
- зейінді белсендіру тәсілдері;
- санау жаттығулары;
- музыкалық ритмика, қарқын сезімін тудыратын жаттығулар;
- ән айту;
- ритмикалық мазмұндағы жаттығулар;
- өзіндік музыкалық қызмет;
- шығармашылық бастаманы тәрбиелеуге арналған жаттығулар;
- қорытынды жаттығулар.

Логоритмикадағы сөйлеу және қозғалыс бұзылыстарын түзету кезінде екі негізгі бағытқы бөлінеді. Логоритмикалық жұмыстың бірінші бағыты-сөйлеу емес процестерді дамыту. Бұл жұмыс жалпы моториканы, қозғалысты үйлестіруді, кеңістіктегі бағдарлауды жетілдіруді қамтиды; бұлшықет тонусын реттеу; музыкалық қарқын мен ырғақ сезімін, ән айту қабілетін дамыту; зейін мен есте сақтаудың барлық түрлерін белсендіруге бағытталған.

Екінші бағыт - сөйлеуді дамыту және сөйлеу бұзылыстарын түзету. Бұл жұмыс тыныс алуды, дауысты дамытуды; сөйлеудің қалыпты қарқынын және оның интонациялық экспрессивтілігін дамытуды; артикуляциялық және мимикалық моториканы дамытуды; сөйлеуді қозғалыспен үйлестіруді; дыбыстың дұрыс айтылуын тәрбиелеуді және фонемалық естуді қалыптастыруды қамтиды. Логоритмика бойынша толыққанды сабақты тек арнайы дайындалған маман өткізе алады.

Логоритмиканы және оның элементтерін қолдану үшін келесі жаттығуларды қолдануға болады:

1. Динамикалық жаттығу «Көңілді көктем» Балалар қол ұстасып педагог ізімен еденде жатқан гүлдер арасымен ирелендеп өтеді.

Көктем қандай көңілді,
Күміс жаңбыр төгілді.
Мөлдір аспан ашылып,
Күн пердесі сөгілді.

2. Тыныс алу жаттығуы «Тыныс алайық»

Мақсаты: физиологиялық тыныс алуды дамыту, диафрагмалық тынысты қалыптастыру.

Өткізілуі: балалар орнында тұрған күйде, иықтарын көтермей терең тыныс алады, содан кейін демін іштің қимылын қадағалай отырып сыртқа шығарады. Жаттығу санау арқылы (дем алу- 1,2,3 және дем шығару- 1,2,3) немесе музыкалық ноталарды айту арқылы (до-ре-ми-дем алу, ми-ре-до-дем шығару) үш реттен жеті ретке дейін жасайды.

3. «Мимика»

Мимикалық бұлшықеттердің дамуы табиғи мимикалық қозғалыстарды қолдануға негізделуі мүмкін:

«Жылау» - көзді қатты қысу.

«Таңқалу» - қасты жоғары көтеру және түсіру.

«Ашулану» - маңдай бұлшықетін жиыру.

«Шар үрлейміз» - бет бұлшықетіне күш салмай ауа жинау.

Алдымен жекелеген бет бұлшықетінің қозғалысы жаттығады, кейін ол мимикалар бірігіп қуаныш, қайғы, реніш, шаттану секілді күрделі сезімдерді бейнелеуге көшеді.

4. «Алыс-жақын»

Мақсаты: дауыс күші мен сөйлеу тынысын дамыту, ерін бұлшықеттерін белсендіру.

Ойын сипаты:

Мұғалім балаларға дыбыс жақын жерден шықса, анық, қатты естілетінін, ал егер алыстан естілсе тыныш, жай естілетінін түсіндіреді. Кейін бір балаға қандайда бір заттың немесе жануардың дыбысын қатты және жай айтуын ұсынады. Ал қалған балалар дыбыстың алыстан немесе жақын жерден естіліп тұрғанын табады. Келесі балалар да тапсырманы орындайды.

5. «Хайуанаттар бағы»

Мақсаты: балалардың зейінін бөлу.

Ойын сипаты: Балалар үш топқа бөлінеді. Бірінші топ - қоян, екінші топ - аю, үшінші топ - құс. Содан соң балалар ырғақты өлеңге айнала саппен, хайуанаттар бағына келген адамдар секілді жүреді.

Мұғалімнің «Жануарлар» командасы бойынша айнала саппен өздері бөлінген жануарлар секілді жүре бастайды. Қояндар-секіріп, аю-қорбандап, құстар-қанатын қағып жүреді.

Балалармен логоритмикалық сабақтарды қолдану қажеттілігі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда көбінесе ырғақты есту қабілетінің дамымауымен бірге жүретіндігін көрсетеді, нәтижесінде балалар 2/4 мөлшерінде қарапайым пульсацияны естімейді, бұл әннің сапасына, музыканың бөлінуіне және қозғалысына, өз қимылдарын музыкамен үйлестіре алмауына әсер етеді. Мен айтқым келеді, сөйлеу қабілеті нашар балалар кез-келген әрекетті басқа балалар сияқты жасамайтынын және одан қатты уайымдайтынын, олармен ешкім жұпта билегісі келмейтінін, олар бидің құрылымын бұзатынын және әндерді орындау кезінде немесе музыкалық сүйемелдеуден артта қалатындығын немесе одан алда екендігін қатты сезінеді.

Сонымен, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда ырғақ сезімін қалыптастыру ең маңызды және күрделі міндеттердің бірі болып табылады, өйткені сөздік құрылыс ырғақты пульсациямен тікелей байланыста болады, ал қозғалыс сферасының дамуындағы жетістіктер сөйлеуді ұйымдастыруға көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Торопова Д.Ю. Организационно-методические указания по логоритмическому воспитанию детей.
3. Новиковская, О. А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: практическое пособие для педагогов и родителей.
4. Иванова, Н. Н. Логоритмика как средство по преодолению речевого недоразвития / Н.Н.Иванова, Т. И. Кардашевская // Сборники конференций НИЦ социосфера. – 2011. - №22.
5. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием / В.П. Глухов. М.: – Аркти, 2004.
6. Аксакова Т.Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР/ Т.Ю. Аксакова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 40 с
7. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи/ Г.Р.Шашкина – М.: Академия, 2005. – 187 с
8. Егорова И.о В. Музыкальное под воспитание как год средство коррекции общего недоразвития речи у дошкольников: учеб.-метод. пособие /И.В. этоЕгорова. – СПб.: ЛГУ имени за А.С. Пушкина, 2012. – 112 б.
9. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольника в играх: Пособие для логопедов, воспитателей и родителей / М.: Мозаика-Синтез, 2013.-128 б.
10. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2005 – 224 б.

УДК 376.33

МРНТИ 14.29.27

Байтұрсынова А.А.¹, Әмірбек Д.Б.²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., аға оқытушы

²7M01901 – Сурдопедагогика мамандығының 2 – курс магистранты, danagul.amirbek@bk.ru

^{1,2}Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан

НАШАР ЕСТИТІН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДИАЛОГТІК СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының диалогтік сөйлеу тілінің ерекшеліктері зерттелді. Диалогтік сөйлеу тілі қарым – қатынастың басты құралының бірі екендігін ескерсек, бұл тақырыпты зерттеу үлкен өзектілікке ие болып табылады. Ал, диалогтік сөйлеу тілінің қалыптасуының шарттарының – бірі қалыпты есту жағдайы. Бала есту арқылы сыртқы ортадан ақпаратты қабылдап, оны өңдейді. Ал, есту қабілеті нашар балалардың диалогтік сөйлеу тілінің бұзылыстары жиі кездеседі. Мақала барысында нашар еститін оқушылардың диалогтік сөйлеу тілінің даму ерекшеліктері нақты көрсетілді.

Кілттік сөздер: есту қабілеті, бастауыш сынып, диалог, қарым – қатынас.

Байтұрсынова А.А.¹, Амирбек Д.Б.²

¹научный руководитель, к.п.н., старший преподаватель

Магистрант 2 курса специальности 7М01901-Сурдопедагогика, danagul.amirbek@bk.ru

^{1,2}Казакский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье исследованы особенности диалогической речи слабослышащих младших школьников. Учитывая, что диалогическая речь является одним из главных инструментов общения, изучение данной темы приобретает большую актуальность. А одним из условий формирования диалогической речи является нормальное слуховое состояние. Ребенок на слух воспринимает информацию из внешней среды и обрабатывает ее. Между тем, у детей с нарушениями слуха часто возникают нарушения диалогической речи. В ходе статьи были наглядно продемонстрированы особенности развития диалогической речи слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: слух, начальный класс, диалог, общение.

Baitursinova A.A.¹, Amirbek D.B.²

¹scientific supervisor, c.p.s., senior lecturer

2nd year master's student of specialty 7M01901-Surdopedagogy, danagul.amirbek@bk.ru

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF DIALOGIC SPEECH OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS

Abstract

The article examines the features of the dialogic speech of hearing-impaired primary school children. Considering that dialogic speech is one of the main tools of communication, the study of this topic is becoming more relevant. And one of the conditions for the formation of dialogic speech is a normal auditory state. The child perceives information from the external environment by ear and processes it. Meanwhile, children with hearing impairments often have violations of dialogic speech. In the course of the article, the peculiarities of the development of dialogical speech of hard-of-hearing students were clearly demonstrated.

Keywords: hearing, elementary class, dialogue, communication.

Есту қабілеті – сыртқы ортадан ақпаратты қабылдаудың негізгі құралы. Есту арқылы адамзат баласы өзіне қажетті ақпараттың басым бөлігін алады. Есту арқылы ақпарат мида талданып, өңделеді. Ал, оның бұзылысы адамның дамуында үлкен бұзылушылықтардың пайда болуына алып келеді. Сол себепті, есту қабілетінің бұзылысы ерекше білімді қажет ететін балалар тобына жатады.

Есту қабілетінің зақымдануы – әртүрлі себептерден туындаған есту аппаратының толық немесе ішінара бұзылысы [1].

Есту қабілетінің бұзылуы – адам ағзасының барлық жиіліктерді анықтау немесе төмен амплитудасы бар дыбыстарды ажырату қабілетінің жоғалуы. Есту қабілеті пайда болу уақытына қарай туа және жүре пайда болған деп бөлінеді. Ал, ауырлық дәрежесі бойынша мүлдем естімейтін балалар мен нашар еститін балалар тобына бөлінеді [2].

Есту қабілеті нашар адамдардың нақты статистикасы жоқ. Дамыған елдерде есту қабілеті бұзылған адамдардың жалпы саны жалпы халықтың 4-6% құрайды деп саналады. Аталған контингенттің ішіндегі басым бөлігінің есту қабілеті нашар, олардың есту қабілеті заманауи дыбыс күшейткіш құрылғылармен едәуір жақсаруы мүмкін. Шамамен алынған мәліметтер бойынша, бұл адамдардың тек 0,1% - ы есту қабілетінің ауыр түрлерімен ауырады. Қарыштап даму мен жаһандану үдерістерінің нәтижесінде есту ақауларын толығымен жоюды қамтамасыз ететін құрылғылар статистиканың теріс динамикасын азайтуға септігін тигізуде [3].

Ауызша сөйлеу басынан бастап қарым – қатынас құралы ретінде қалыптасады. Арнайы мектепте оқытудың негізгі принципі коммуникативті бағыт принципі болып табылады, ол балалардың орыс тілін оқытудың бүкіл процесінің практикалық бағытын қамтиды. Мұндай балалардың білімі сөйлеудің дамуымен бірлікте жүреді. Ауызша сөйлеуді арнайы ұйымдастырылған, мақсатты оқыту-балалардың сл / сл дамуының бұзылуының орнын толтырудың жетекші жолы. Сондықтан

балалардың SI/SI ақауының құрылымындағы ең маңызды фактор – бұл сөйлеудің дамымауы, олардың сөйлеуді үйренуі және өтемақы жолы ретінде қарастырылады.

Оқытудың коммуникативті бағыты оқушыларға тікелей және жанама түрде жазу және оқу түрінде қарым-қатынас жағдайында күнделікті қолдану процесінде тілді меңгеруге мүмкіндік береді.

Кері сөйлеуді қабылдаудың бұзылуы және сөйлеу дамуындағы ауытқулар балалардың басқалармен толық сөйлеу қарым-қатынасына теріс әсер етеді. Осыған байланысты, құрылған сөйлеу ортасы балалардың сөйлеу тәжірибесін байытуды қамтамасыз етуі керек және олардың қарым-қатынасын табиғи жағдайда да, оқу жағдайында да ойландырылған ұйымдастыруға бағытталуы тиіс.

Педагогикалық – психологиялық әдебиеттерде есту қабілетінің бұзылысына себеп болатын факторларды мынадай топтарға бөледі:



Сурет 1 – Есту бұзылысының себептері

Есту баланың интеллектуалды және сөйлеу дамуында үлкен рөл атқарады. Есту қабілеті сақталған бала ересектердің сөзін естиді, оған еліктейді және өз бетінше сөйлеуді үйренеді. Ересек адамның түсініктемелерін тыңдай отырып, бала сыртқы әлеммен танысады, шындықтың күрделі білімін игереді, көптеген сөздердің мағынасын игереді. Есту арқылы ол өзінің сөйлеуін басқара алады және басқалардың сөйлеуімен салыстыра алады, сондықтан ол дұрыс дыбысты айтуды ғана емес, сонымен қатар тілдің лексикалық және грамматикалық құралдарын да үйренеді. Болашақта сақталған физикалық есту оқу мен жазуды игерудің қажетті шарты болып табылады [4].

Нашар еститін балалардың диалогтік сөйлеу тілінің қалыптасу ерекшеліктеріне келер болсақ, ең алдымен балаларда диалогқа деген бастамашылдық жоқ екендігін атап өтуге болады. Сонымен қатар, балалардың сөйлеу тілінің даму құрылымдарының төмен деңгейіне байланысты балалардың диалогқа жауап беру кезіндегі фразалық сөйлеу тілі түсініксіз және үйлесімді құрылмаған болып табылады. Ал, бұл өз кезегінде диалогтың сапалы болуына әсер етеді [5].

Зерттеу жүргізу барысында нашар еститін 30 баланы зерттеу тобына алып, олардың диалогтік сөйлеу тілінің ерекшеліктерін анықтауға бағытталған эксперимент өткізілді. Эксперимент жұмысына Талдықорған қаласындағы есту қабілеті зақымданған балаларға арналаған мектеп – интернатта 2 – 3 сыныпта білім алатын 30 бала қатысты.

Зерттеу әдістері ретінде мына әдістер қолданылды [6;7]: «Әңгімені жалғастыр», «Ойыншықтар туралы әңгіме», «Шашыраңқы суреттер».

Сонымен, зерттеу әдістері бойынша төмендегі нәтижелер алынды:

Кесте 1.Зерттеу нәтижелері

Зерттеу әдісі	Жоғары	Орташа	Төмен
Жоғары	0 %	33 %	67 %
Орташа	0 %	27 %	73 %
Төмен	0 %	27 %	73 %

Суреттен көріп отырғандай, нашар еститін оқушылардың диалогтік сөйлеу тілі төмен деңгейде дамыған. Балалар қойылған сұрақтарға бірден реакция танытпайды, кері байланыс жасап, жауаптар беруге тырыспайды. Диалог барысында кімге қаратып айтылып жатқанын білдірмейді. Сонымен қатар, диалогтар барысында балалардың эмоционалды саласының да жеткілікті дамымаған екендігін байқадық.

Кестеге сәйкес, диалогтық мәтінмен байланысты сөйлемдерді құру қалыптасудың төмен деңгейіне жататынын түсінуге болады, оқыту кезінде бастауыш сынып оқушыларының диалогтық сөйлеуді зерттеу нәтижелері эксперименттік топтағы тапсырмалар сериясын орындау кезінде балалардың мәлімдемелерінің санымен сипатталатын табыстың пайыздық көрсеткіштерін көрсетті.

Қорыта айтқанда, нашар еститін оқушыларды барлық кезеңдерде үйлесімді сөйлеуге үйрету негізгі мақсатқа сүйенуі керек: олардың тәуелсіз, шығармашылық, логикалық тұрғыдан үйлесімді ойлауын дамыту және осы негізде дәл және мәнерлі үйлесімді ауызша сөйлеу тілін қалыптастыру. Осы үлкен және күрделі мақсатқа жету үшін диалогтік сөйлеу тілін дамыту бойынша бүкіл жұмыс жүйесін алдын – ала және терең ойластыруы керек, оны жоспарлауы керек, жүйе балаларға жасына қарай қол жетімді барлық жұмыс түрлерін және бағдарлама ұсынған жұмыс түрлерін қамтуы тиіс.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. *Выготский Л.С. О развитии речи глухих // Дефектология. – 2020. – 206 б.*
2. *Изучение слабослышащих детей в процессе обучения: Сб. / Под ред. Р.М.Боскис. – М.: Педагогика, 2017. – 301 с.*
3. *Аутаева А.Н., Махметова А.А., Бутабаева Л.А. Судропедагогика негіздері: Оқу құралы. – Алматы, 2018. - 120*
4. *Аутаева А.Н., Болатбек Л.Қ. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының жазбаша байланыстырып сөйлеу тілін дамыту (мазмұндама арқылы) мәселесіне байланысты теориялық талдау // Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ, «Арнайы педагогика» сериясы №1(64), 2021 ж.*
5. *Бордовская Н.В. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2017. – 354 с.*
6. *Л.В.Нейман Психология и педагогика. – Люберцы: Юрайт, 2017. – 63 с.*
7. *Давыдова И.Т. Проектная деятельность с использованием информационных технологий в учебном процессе. – М: 2016. – 195 с.*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Әлімғазы А.Е. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01901 – Арнайы педагогика, сурдопедагогика мамандығының 2 курс магистранты

Әмірбек Д.Б. – 7М01901 – Сурдопедагогика мамандығының 2 – курс магистранты

Абаева Г.Ә. – п.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

Айдарқұлова А.Ж. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01901 – Арнайы педагогика, сурдопедагогика мамандығының 2 курс магистранты

Айдарханова Б.К. – психология ғылымдарының кандидаты, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің педагогика-психология кафедрасының доценті

Алибеков Д. – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы

Аман А.С. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты

Арзымбетова Ш. Ж. – п.ғ.к., профессор м.а, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

Аутаева А.Н. – п.ғ.к. қауымдастырылған профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Аширова К.Р. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты

Байтұрсынова А.А. – п.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

Бекбаева З.Н. – п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті

Байдильдинов Т.Ж. – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ

Даурамбекова А.А. – п.ғ.м., Абай атындағы ҚазҰПУ

Ержанқызы Б. – 7М01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы қ., Қазақстан

Жайлауова М. – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы

Жакипбекова С.С. – PhD, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Жиенбаева Н.Б. – психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы қ., Қазақстан

Жолдасбекова Д.А. – 8Д01901-Арнайы педагогика мамандығының 3 курс докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Жүгінісова Ж.Б. – 7М01906-Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Кадирбаева Д.К. – 7М01902-Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Қаналы М. – 7М01902 – Арнайы педагогика бойынша арнайы мамандарды дайындау мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Калыкбаева А.Ж. – PhD, оқытушы Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы қ., Қазақстан

Касымжанова Г.Н. – п.ғ.м., оқытушы ҚазҰПУ

Капалова А.К. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты

Кәрім С.У. – 7М01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

Кеңесбекова А.Ш. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты

Керейбаева А. – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы

Насимолда Т.Ж. – 7М01902 Арнайы педагогика: Логопедия бойынша мамандар даярлау мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Нұрпапа Ә.Қ. – 7М01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Нургалиева С. – Ататүрік университеті, Түркия Республикасы, Эрзурум

Нургалиева У.С. – Психология ғылымдарының кандидаты, профессор Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Оразымбетова А. – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы

Рсалдинова А.К. – п.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

Рахым А.Н. – 7М01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы қ., Қазақстан

Садық А.Н. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Сақып Г.М. – 7М01902 – «Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Салимжан Ж.Н. – 7М01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Қарағанды Е. А. Бөкетов атындағы университеті

Сардарова Ж.И. – п.ғ.д., қауымдас профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Сатова А.К. – п.ғ.к., доцент, профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Серғазықызы А. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты

Сүлеймен Қ.Ө. – 7М01902 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Тебенова К.С. – Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының профессоры, медицина ғылымдарының докторы

Төлеубаева А.А. – 7М01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Хуатхан Г. – 7М01902 – «Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Шайжанова К.У. – Психология ғылымдарының кандидаты, доцент Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алимгазы А.Е. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистрант 2 курса специальности 7М01901-Специальная педагогика, сурдопедагогика

Амирбек Д.Б. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистрант 2 курса специальности 7М01901-Специальная педагогика, сурдопедагогика

Абаева Г.Ә. – к.п.н, доцент КазНПУ имени Абая

Айдаркулова А.Ж. – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистрант 2 курса специальности 7М01901-Специальная педагогика, сурдопедагогика

Айдарханова Б.К. – Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики-психологии Казахского Университета Международных Отношений и Мировых Языков имени Абылай Хана

Алибеков Д. – Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан

Аман А.С. – КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Специальная педагогика: Логопедия

Арзымбетова Ш. Ж. – к.п.н., профессор Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент., Қазақстан

Аутаева А.Н. – к п.н., ассоциированный профессор, КазНПУ им. Абая

Аширова К.Р. – КазНПУ имени Абая, магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика: инклюзивное образование

Байтурсынова А.А. – к.п.н, доцент КазНПУ имени Абая

Бекбаева З.Н. – к.п.н, ст. преподаватель, Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Байдильдинов Т.Ж. – к.н.п., КазНПУ им. Абая

Даурамбекова А.А. – м.п.н., КазНПУ имени Абая

Ержанқызы Б. – Магистрант 2 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика КазНПУ им. Абая

Жайлауова М. – Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан

Жакипбекова С.С. – PhD, старший преподаватель КазНПУ им. Абая

Жиенбаева Н.Б. – доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Жолдасбекова Д.А. – 8Д01901-Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Жүгінісова Ж.Б. – 7М01906 – магистрант 2 курса специальности -Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Кадирбаева Д.К. – 7М01906– магистрант 2 курса специальности -Специальная педагогика

Каналы М. – Магистрант 2 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика КазНПУ им. Абая

Калыкбаева А.Ж. – PhD, преподаватель кафедры «Специальная педагогика» КазНПУ им. Абая

Касымжанова Г.Н. – м.п.н., преподаватель кафедры «Специальная педагогика» КазНацЖенпу

Капалова А.К. – КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Специальная педагогика: Логопедия

Карим С.У. – магистрант 2 курса 7М01901 – Специальная педагогика Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент., Қазақстан

Кенесбекова А.Ш. – КазНПУ имени Абая, магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика: инклюзивное образование

Керейбаева А. – Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан

Насимолда Т.Ж. – магистрант 2 курса специальности 7М01902- Специальная педагогика: подготовка специалистов по логопедии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Нурпапа А.К. – магистрант 2 курса по специальности 7М01902 - подготовка специалистов по специальной педагогике КазНПУ имени Абая

Нургалиева С. – Университет Ататюрка, г.Эрзурум, Турецкая Республика

Нургалиева У.С. – кандидат психологических наук, профессор Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая

Оразымбетова А. – Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан

Рсалдинова А.К. – к.п.н., доцент КазНПУ им. Абая

Рахым А.Н. – Магистрант 2 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика КазНПУ им. Абая

Садық А.Н. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Сакып Г.М. – магистрант 2 курса по специальности «7М01902 -Логопедия», КазНПУ им. Абая

Салимжан Ж.Н. – магистрант 2 курса обучения специальности 7М01901-Дефектология, Карагандинского университета им. Е.А.Букетова

Сардарова Ж.И. – д.п.н., ассоц.профессор КазНПУ им. Абая

Сатова А.К. – к.н.п., доцент, профессор КазНПУ им. Абая

Сергазыкызы А. – КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Специальная педагогика: Логопедия

Сулеймен К.О. – магистрант 2 курса по специальности 7М01902 - подготовка специалистов по специальной педагогике КазНПУ имени Абая

Тебенова К.С. – доктор медицинских наук, профессор кафедры специального и инклюзивного образования Карагандинского университета им.Е.А.Букетова,

Толеубаева А.А. – 7М01906-магистрант 2 курса специальности-Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Хуатхан Г. – магистрант 2 курса по специальности «7М01902 -Логопедия», КазНПУ им. Абая

Шайжанова К.У. – Кандидат психологических наук, доцент Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alimgazy A.E. – Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2nd year master's student of specialty 7M01901-Special pedagogy, sign language teaching

Amirbek D.B. – 2nd year master's student of specialty 7M01901-Surdopedagogy

Abayeva G.A. – Candidate of pedagogic science, assistant professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Aidarkulova A. Zh. – Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2nd year master's student of specialty 7M01901-Special pedagogy, sign language teaching

Aidarkhanova B.K. – candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of the Kazakh University of international relations and world languages Abylai Khan

Alibekov D. – Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

Aman A.S. – Abai KazNPU, 2st-year master's student in the specialty 7M01902, Special pedagogy: Speech therapy

Arzymbetova Sh. Zh. – Scientific adviser, professor South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

Autayeva A.N. – Associate professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Ashirova K.R. – Abai KazNPU, 1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy: inclusive education

Baitursinova A.A. – scientific supervisor, c.p.s., senior lecturer

Bekbayeva Z.N. – candidate of pedagogic science, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Baidildinov T. Zh. – candidate of pedagogic science and senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Daurambekova A.A. – senior lecturer of Abai KazNPU

Yerzhankyzy B. – Abai KazNPU, 2st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy

Zhailauova M. – Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

Zhakupbekova S.S. – PhD, senior lecturer Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Zhienbayeva N.B. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Zholdasbekova D.A. – 3 rd cours doctoral 8D01901 Abai Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Zhuginisova Zh. B. – 2nd course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education Kazakh National Pedagogical University

Kadirbayeva D.K. – Abai KazNPU, 1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy

Kanaly M. – 7M01902 - 2nd year master's student of the specialty training of specialists in special pedagogy Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Kalykbaeva A. Zh. – PhD, lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Kasymzhanova G.N. – lecturer, Kazakh National Women's Pedagogical University

Kapalova A.K. – Abai KazNPU, 2st-year master's student in the specialty 7M01902, Special pedagogy: Speech therapy

Karim S.U. – 7M01901 – Special Pedagogy, Master's student, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

Kengesbekova A. Sh. – Abai KazNPU, 1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy: inclusive education

Kereibayeva A. – Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

Nasimolda T.J. – 7M01902 Special pedagogy: 2nd year master's student in the specialty training of specialists in speech therapy, Abai Kazakh National Pedagogical University

Nurgaliyeva S. – Ataturk University, Erzurum, Republic of Türkiye

Nurgaliyeva U.S. – candidate of psychological sciences, professor Abai Kazakh National Pedagogical University

Nurpapa A.K. – 2 nd course master specialty of 7M01902Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty Almaty, Kazakhstan

Orazymbetova A. – Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

Rsaldinova A.K. – Candidate of pedagogic science, assistant professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Rakhym A.N. – 2st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy:inclusive education Abai KazNPU Kazakhstan, Almaty

Sadyk A.N. – 2nd course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Sakyp G.M. – 2 nd year master's student of specialty«7M01902-Logopedics», Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Salimzhan Zh.N. – master's student of specialty 7M01901-Defectology, of Karaganda Buketov University

Sardarova Zh.I. – associate professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Satova A.K. – scientific director,Candidate of Psychological Sciences,Associate Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Sergazykyzy A. – 2 nd year master's student of specialty«7M01902-Logopedics», Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Suleimen K.O. – 2 nd course master specialty of 7M01902 Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty Almaty, Kazakhstan

Tebenova K.S. – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Special and Inclusive Education of Karaganda Buketov University, Republic of Kazakhstan, Karaganda

Toleubaeva A.A. – 2nd course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Khuatkhan G. – 2 nd year master's student of specialty«7M01902-Logopedics», Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Shayzhanova K.U. – candidate of psychological sciences, professor Abai Kazakh National Pedagogical University

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентов и других сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Сроки подачи статьи: до 1 марта для первого выпуска; до 1 июня для второго выпуска; до 1 сентября для третьего выпуска; до 1 декабря для четвертого выпуска.

Объем статьи. Минимальный объем статьи (не включая заголовков, МРНТИ, сведений об авторах на казахском, русском и английском языках, аннотации и ключевых слов, библиографического списка, референс) – 2 000 слов. Максимальный объем не более 5 000 слов. При этом минимальный/максимальный объем статьи в листах А4 значения не имеет, ориентация только на количество слов в статье. Статьи, превышающие указанный объем, принимаются к публикации в исключительных случаях по особому решению Редколлегии журнала.

Языки публикации: казахский, русский, английский. Редсовет отдает предпочтение статьям на английском языке с участием зарубежного автора. Количество публикуемых научных статей на английском языке в одном номере Журнала составляет 30% от общего количества.

Статьи магистрантов публикуются только в соавторстве с лицами с ученой степенью.

Максимальное количество статей в одном номере от одного автора – 1. Максимальное количество соавторов – 5. При этом один автор может подать в один и тот же Журнал не более 2 статей в год. Все статьи проходят проверку на наличие заимствований (плагиат) в системе, где пороговый уровень составляет не менее 70% оригинального текста. Ответственность за достоверность сведений в статье несёт автор(-ы). Увеличение оригинальности текста с помощью технических и иных недобросовестных методов влечет к исключению публикации. Статьи подвергаются слепому рецензированию.

Техническое оформление статьи. Статья предоставляется в формате MS Word. Формат статьи – А4, шрифт «Times New Roman», размер шрифта основного текста – 12 пт, рисунков, диаграмм – 10 пт, межстрочный интервал – одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5 см; все поля – 2 см; Текст в трудночитаемых шрифтах, графики, диаграммы, картинки и проч. сканируются и вставляются в статью в виде рисунка с разрешением не менее 300 dpi.

Порядок оформления статьи:

1. Индекс МРНТИ (межгосударственный рубрикатор научно-технической информации) и УДК размещаются в верхней левой части статьи жирным шрифтом, на языке статьи;
2. ФИО авторов, место работы (учебы), город, страна в центре (строчными буквами курсивом); (Автор корреспондент должен быть помечен знаком*);
3. Название статьи (7-10 слов), прописными буквами, в центре(на языке статьи);
4. Аннотация не менее 100 и не более 300 слов, ключевые слова /словосочетания (не менее 5/10) по тематике (на языке статьи);
5. Далее пункты 2,3,4 на казахском/русском и английском языках.
6. **Структура статьи** должна соответствовать структуре IMRAD:
 - Введение (актуальность, цель и значимость исследования).
 - Материалы и методы (описание использованных методов, методик, материалов, методология исследования).

- Результаты (результаты проделанной работы, таблицы, графики, иллюстрации и ссылки на наборы данных (датасеты).

- Обсуждение (интерпретация и объяснение полученных в результате исследования данных, сравнение результатов с опытом других ученых). Результаты и их обсуждение статьи могут быть даны вместе.

- Заключение (Выводы).

7. Список использованной литературы оформляется после текста в соответствии с ГОСТ 7.1:2003 и должен включать не менее 10 источников, включая обязательные ссылки на публикации, индексируемые в базах Scopus или Web of Science). Самоцитирование не более 1-2 источников. Не допускается автоматическая нумерация списка литературы. Ссылки на соответствующие источники приводятся в тексте по мере упоминания, в квадратных скобках [1, с. 15] со сквозной нумерацией, с указанием номера источника по списку литературы и страницы, либо статьи нормативного правового акта, на которые ссылается автор. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Контактные (телефоны) и данные о себе обязательно указать при подаче материала на сайт.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им.Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.