



ХАБАРШЫ
АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКА
СЕРИЯСЫ



СПЕЦИАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА
ВЕСТНИК

SPECIAL
PEDAGOGICS
BULLETIN

ISSN: 2960-1673

Online ISSN: 2960-1673

**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»**

№4 (75), 2023

Алматы, 2023

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№4 (75), 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., доцент Г.А. Абаева,
психол.ғ.к., қауым. проф.
А.Н. Аутасва,
психол.ғ.д., қауымд. профессор
Л.У. Асылбекова
п.ғ.к. проф., К.К. Өмірбекова
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
п.ғ.д., қауымд. проф Ж.И. Сардарова,
п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,
п.ғ.к., А.А. Байтурсынова,
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);
психол.ғ.д. профессор, А.Хрыневица
(Польша).

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
2023 жылы қарашаның 3-де тіркелген
№ KZ04VPY00081049

Басуға 4.01.2024 қол қойылды.
Пішімі 60x84¹/₈. Көлемі 16,0 е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 113.

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

- Досжанова А., Дүйсенбай Ж., Әбдікерім А.** Инклюзивті білім берудің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мәдени-тынығуындағы кедергілерді жоюға әсері..... 7
- Досжанова А., Дүйсенбай Ж., Абдикерим А.** Влияние инклюзивного образования на преодоление барьеров в культуре досуга детей с особыми образовательными потребностями
- Doszhanova A., Duisenbai Zh., Abdikerim A.** The impact of inclusive education on overcoming barriers in the leisure culture of children with special educational needs
- Жиенбаева Н.Б., Кикбанова А.М.** Гибридті оқытуды жүзеге асыру үшін арнайы оқытушылардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру..... 17
- Жиенбаева Н.Б., Кикбанова А.М.** Формирование профессиональной компетентности специальных педагогов для реализации гибридного обучения
- Zhienbayeva N.B., Kikbanova A.M.** Formation of professional competence of special teachers for implementation of hybrid training
- Сардарова Ж.И., Балгаева Т.С.** Психикалық дамуы тежелген балалардың сөздік қорын интербелсенді әдістер арқылы дамыту..... 21
- Сардарова Ж.И., Балгаева Т.С.** Развитие словарного запаса детей с задержкой психического развития с помощью интерактивных методов
- Sardarova Zh.I., Balgayeva T.S.** Vocabulary development of children with mental retardation using interactive methods
- Мажинов Б.М., Қайыржанова А.Б.** Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдыларының даму ерекшеліктері..... 28
- Мажинов Б.М., Кайыржанова А.Б.** Особенности развития навыков составления рассказов у дошкольников с общим недоразвитием речи
- Mazhinov B.M., Kaiyrzhanova A.B.** Features of the development of storytelling skills in preschoolers with general speech underdevelopment
- Жакипбекова С.С., Сағындыкқызы Н.** Психикалық дамуы тежелген балалардың (5 – 6 жас) қарапайым математикалық түсініктерін интерактивті ойындар арқылы қалыптастыру..... 33
- Жакипбекова С.С., Сағындыкқызы Н.** Формирование элементарных математических представлений детей с задержкой психического развития (5-6 лет) с помощью интерактивных игр
- Zhakupbekova S.S., Sagyndykkyzy N.** Formation of elementary mathematical representations of children with mental retardation (5-6 years) using interactive games
- Бекбаева З., Алипбаева М.** Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөзжасам дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері..... 39
- Бекбаева З., Алипбаева М.** Особенности формирования слово-образовательных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи-
- Bekbaeva Z., Alipbayeva M.** Features of the formation of word-formation skills of preschoolers with general speech underdevelopment
- Мирзахмедова У. А., Салтаков Д.Т.** Инклюзивті білім беру жағдайындағы толеранттылықты қалыптастыру..... 43
- Мирзахмедова У.А., Салтаков Д.Т.** Формирование толерантности в условиях инклюзивного образования
- Mirzakhmedova U. A, Saltakov D.** The formation of tolerance in inclusive education

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

- Рсалдинова А.К., Өтенова Н.Б.** Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі (5-6 жас) балалардың қарым – қатынас дағдыларын дамытудағы қазақ халық ойындарын қолдану әдістемесі..... 49

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика», №4 (75), 2023

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

Главный редактор
д.психол.н., проф ЖИЕНБАЕВА Н.Б.
Зам.главного редактора
PhD., ст. преп. МАХМЕТОВА А.А.
Научный редактор,
к.психол.н., ШАЙЖАНОВА К.У.

Редакционная коллегия:
к.п.н., доцент АБАЕВА Г.А.,
к.психол.н., ассоц. проф.

АУТАЕВА А.Н.,
к.п.н., проф. ОМИРБЕКОВА К.К.,
д.п.н., проф. МОВКЕБАЕВА З.А.,
д.п.н., ассоц. проф. САРДАРОВА Ж.И.,
к.п.н., доцент РСАЛДИНОВА А.К.,
к.п.н., АСЫЛБЕКОВА Л.У.,
к.п.н., БАЙТУРСЫНОВА А.А.,
к.п.н., БЕКБАЕВА З.Н.,
к.п.н., БАЙДЕЛЬДИНОВ Т.Ж.,
к.п.н., ЗВАЛИШИНА О.В.,
PhD, ЖАКИПБЕКОВА С.С.,
PhD, КАЛЫКБАЕВА А.Ж.

Директор школы-интерната для детей с нарушением интеллекта №7

ТОКСАМБАЕВА К.А.
профессор КУЛЕША Е.М. (Варшава),
профессор ХОПФЕ Л. (Германия),
д.п.н., профессор ПАЙЛОЗЯН Ж.А.
(Армения);
д.психол.н., ассоц. профессор
ИПАТОВ А.В. (Россия);
д.психол.н., ассоц. профессор
КРУПЕЛЬНИЦКАЯ Л.Ф. (Украина);
д.психол.н., профессор, ХРЫНЕВИЦКА А.
(Польша).

Ответственный секретарь
м.п.н., КЕМЕШОВА А.М.

Технический секретарь
м.п.н., МИРЗАХМЕДОВА У.А.

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2023

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 3 ноябрь 2023 г. № KZ04VPY00081049

Подписано в печать 4.01.2024.
Формат 60x84 1/8. Объем 16,0
уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 113.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

- Рсалдинова А.К., Атенова Н.Б. Методика использования казахских народных игр в развитии навыков общения у детей (5-6 лет) дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)
Rsaldinova A.K., Atenova N.B. The methodology of using kazakh folk games in the development of communication skills in children (5-6 years old) of preschool age with general speech underdevelopment (level III)
Сабденова Б.А., Қабақбай Н.С. Аутизм спектрі бұзылған балаларда мотор функцияларын дамытудың маңызы..... 56
Сабденова Б.А., Кабакбай Н.С. Важность развития двигательных функций у детей с расстройствами аутистического спектра
Sabdenova B., Kabakbay N., The importance of motor function development in children with autism spectrum disorders
Боранбаева А.Р., Досбол Ж.Қ. Сөйлеу тілі бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларының оқу мен жазу дағдыларын дамыту..... 64
Боранбаева А.Р., Досбол Ж.Қ. Развитие навыков чтения и письма у учащихся младших классов с речевыми нарушениями
Boranbaeva A.R., Dosbol Zh.K. Development of reading and writing skills of elementary school students with speech language disorders
Сардарова Ж.И., Аширова К.Р. Цифрлық технологиялар негізінде нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылығын қалыптастыру ерекшеліктері..... 69
Сардарова Ж.И., Аширова К.Р. Особенности формирования информационной грамотности слабослышащих младших школьников на основе цифровых технологий
Sardarova Zh.I., Ashirova K.R. Features of the formation of information literacy of hearing-impaired younger schoolchildren based on digital technologies
Мажинов Б.М., Амангелді М.Е. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған кіші мектеп жасындағы балалардың коммуникативті дағдыларын дамыту ерекшеліктері... 75
Мажинов Б.М., Амангелді М.Е. Особенности развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи
Mazhinov B.M., Amangeldi M.E. Features of the development of communication skills of primary school children with general speech underdevelopment
Бекбаева З.Н., Қудайберген Қ.Ә. Сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларының кәсіптік дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері..... 79
Бекбаева З.Н., Қудайберген К.А. Особенности профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением речи
Bekbaeva Z.N., Kudaibergen K.A. Features of professional orientation of high school students with speech impairment

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

- Байтурсынова А.А., Мукашова А.Б. Использование карточек PECS в работе с детьми с расстройством аутистического спектра..... 84
Байтурсынова А.А., Мукашова А.Б. Аутизм спектрі бұзылған балалармен жұмыс жасауда PECS карталарын пайдалану
Baitursynova A.A., Mukashova A.B. Using PECS cards in working with children with autism spectrum disorder
Оразаяева Г.С., Бисенбаева Ж.Н., Алиева С.М. Логоритмика как средство развития речи детей с ООП
Orazayeva G.S., Bissenbayeva Zh. N., Alieva S. M. Logorhythmics as a means of speech development for children with special educational needs..... 91
Оразаяева Г.С., Бисенбаева Ж.Н., Алиева С.М. Логоритмика как средство развития речи детей с ООП
Оразаяева Г.С., Бисенбаева Ж.Н., Алиева С.М. Логоритмика ерекше білім беруді қажет ететін балалардың сөйлеу тілін дамыту құралы ретінде
Боранбаева А.Р., Орынбасар Г.Ж. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған (III деңгей) мектепке дейінгі жастағы балалардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылу ерекшеліктері..... 99
Боранбаева А.Р., Орынбасар Г.Ж. Особенности нарушения письменной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)
Boranbaeva A.R., Orynbasar G.J. Features of the development and disorders of written speech in older preschool children with general speech underdevelopment
Жакипбекова С.С., Аканбаева А.К. Қазақ халық ойындары арқылы психикалық дамуы тежелген оқушыларды есептеуге үйрету..... 102

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

BULLETIN

Series of «Special Pedagogics» №4 (75), 2023

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief

doctor of Psychological sciences, professor
N.B. Zhiyenbaeva

Deputy editor

PhD, senior lecturer **A.A. Maxmetova**
Scientific editor, candidate of Psychological sciences K.U. Shaizhanova

The editorial board members

associate professor **G. Abayeva**,
candidate of Pedagogical sciences,
A. Autaeva,

candidate of Pedagogical sciences,
professor **K.K. Omirbekova**

doctor of Pedagogical sciences, professor
Z. Movkebaeva, candidate of

Psychological sciences, associate professor
associate professor doctor of Pedagogical sciences, professor **Sardarova Zh.I.**

A.K. Rsaldinova

candidate of pedagogical sciences, senior
associate professor **L.U. Asylbekova**,
candidate of pedagogical sciences,

A.A. Baitursynova, candidate of Pedagogical sciences, **Z. Bekbayeva**,
candidate of Pedagogical sciences,

T.J. Baideldinov, candidate of Pedagogical sciences, **O.V. Zavalishina**

PhD, **S.S. Zhakipbekova**

PhD, **A.Zh. Kalykbaeva**

Director of the boarding school for children with intellectual disabilities №. 7

K.A. Toksambayeva

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 **Hrynevetska A.** (Warsawa)

Responsible secretary

lecturer **A.M. Kemeshova**

Technical Secretary

Lecturer, **U.A. Mirzakhmedova**

Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2023

The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK
3 November 2023. № KZ04VPY00081049

Signed to print 4.01.2024. Format 60x84 1/8.
Volume – 16, publ.literature.
Edition 300 num. Order 113.

050010, Almaty, Dostykave., 13
KazNPU named after Abai

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

Жакипбекова С.С., Аканбаева А.К. Обучение подчетам учащихся с задержкой психического развития с помощью казахских народных игр
Zhakypbekova S.S., Akanbayeva A.K. Teaching calculations to students with mental retardation with the help of kazakh folk games

Мажинов Б.М., Сарсенбаева Г.К. Көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың вербальды емес қарым-қатынас қабілетін театрландырылған ойын арқылы қалыптастыру.....

108

Мажинов Б.М., Сарсенбаева Г.К. Формирование невербального общения дошкольников с нарушением зрения через театрализованную игру
Mazhinov B.M., Sarsenbayeva G.K. Formation of non-verbal communication of preschool children with visual impairments through theatrical play

Байдосова Д.К. Невропатология негіздері: энцефалит, оның ағзаға әсері, асқынуды мен алдын алуының негіздері.....

115

Байдосова Д.К. Основы невропатологии: энцефалит, его влияние на организм, осложнения и профилактика

Baydosova D.K., Fundamentals of neuropathology: encephalitis, its effect on the body, complications and prevention

Рсалдинова А.К., Кемешова А.М., Нұрмахан Н.Ы. Жалпы білім беретін 1 – 2 сынып оқушыларының дыбыстық айтылуының бұзылысын түзетудегі дидактикалық ойындар әдістері.....

120

Рсалдинова А.К., Кемешова А.М., Нұрмахан Н.Ы. Дидактические игры по коррекции нарушений звукового произношения учащихся 1-2 классов в общеобразовательной школе

Rsaldinova A.K., Kemeshova A.M., Nurmakhan N.Y. Didactic games in the correction of sound pronunciation disorders of students of general education grades 1 – 2 methods

125

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

128

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ.....

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>

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 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>

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

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

МРНТИ 14.29.25
УДК 376.32

Досжанова А.,¹ Дүйсенбай Ж.,² Әбдікерім А.³
¹ өнертану магистры, аға оқытушы, Doszhan80@bk.ru
² өнертану магистры, аға оқытушы, Duisebay23@mail.ru
³Тифлопедагог, бастауыш сынып мұғалімі, Azhar.adiko@gmail.com
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МӘДЕНИ-ТЫНЫҒУЫНДАҒЫ КЕДЕРГІЛЕРДІ ЖОЮҒА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі білім берудегі маңызды тақырып - инклюзивті білім берудің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың мәдени - тынығуына әсері зерттеледі. Инклюзивті білім беру ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға тең мүмкіндіктер мен қолжетімділікті қамтамасыз етуге тырысады, бірақ мәдени-тынығуды қалыптастырудағы орны аз зерттелген сала болып қала беруде.

Біздің зерттеуіміздің мақсаты-инклюзивті білім берудің оқуында ерекше қажеттіліктері бар балалардың мәдени-тынығуына әсерін анықтау және мәдени органы құруға ықпал ететін факторларды анықтау. Біз осы мақсатқа жету үшін әртүрлі әдістерді, соның ішінде деректерді талдауды, сауалнама және бақылауды қолдандық.

Біздің зерттеуіміздің нәтижелері инклюзивті білім беру оқуында ерекше қажеттіліктері бар балалардың мәдени іс-шараларға қатысуын арттыруға, оларды әлеуметтендіруге және шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал ететінін растайды. Бұл оқуында ерекше қажеттіліктері бар балалар мен олардың құрдастары арасындағы мәдени-тынығу уақытындағы алшақтықты азайтуға, инклюзивті және әртүрлі қоғам құруға ықпал етеді.

Қорытындылай келе, біздің зерттеуіміз инклюзивті білім беру кедергілерді еңсеру және балалардың ерекше білім беру қажеттіліктеріне қарамастан барлығы үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету құралы ретіндегі маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, мәдени-тынығу, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар, кедергілер, тең мүмкіндіктер.

Досжанова А.,¹ Дүйсенбай Ж.,² Әбдікерім А.³
¹ магистр искусствоведения, старший преподаватель, Doszhan80@bk.ru
² магистр искусствоведения, старший преподаватель, Duisebay23@mail.ru
³Тифлопедагог, учитель начальных классов, Azhar.adiko@gmail.com
Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г. Алматы

ВЛИЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ В КУЛЬТУРЕ ДОСУГА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье исследуется важная тема в современном образовании - влияние инклюзивного образования на культуру досуга детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Инклюзивное образование стремится обеспечить равные возможности и доступность для детей с особыми образовательными потребностями, но его роль в формировании более инклюзивной культуры досуга остается малоизученной областью.

Цель нашего исследования - определение влияния инклюзивного образования на культурный досуг детей с ООП и выявление факторов, способствующих созданию включительной культурной

среды. Мы использовали разнообразные методы, включая анализ данных, опросы и наблюдения, чтобы достичь этой цели.

Результаты нашего исследования подтверждают, что инклюзивное образование способствует увеличению участия детей с ООП в культурных мероприятиях, их социализации и развитию творческих способностей. Это способствует сокращению разрывов в культурном досуге между детьми с ООП и их сверстниками, создавая более инклюзивное и разнообразное общество.

В итоге, наше исследование подчеркивает важность инклюзивного образования как средства для преодоления барьеров и обеспечения равных возможностей для всех детей, независимо от их особых образовательных потребностей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, культура досуга, дети с особыми образовательными потребностями (ООП), барьеры, равные возможности.

Doszhanova A.,¹ Duisenbai Zh.,² Abdikerim A.³

¹ Master of Arts, Senior Lecturer, Doszhan80@bk.ru

³ Master of Arts, Senior Lecturer, Duisebay23@mail.ru

Teacher of blind students, primary school teacher, Azhar.adiko@gmail.com

Kazakh National Women's Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

THE IMPACT OF INCLUSIVE EDUCATION ON OVERCOMING BARRIERS IN THE LEISURE CULTURE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article explores an important topic in modern education - the impact of inclusive education on the leisure culture of children with special educational needs (SEN). Inclusive education aims to provide equal opportunities and accessibility for children with SEN, but its role in shaping a more inclusive leisure culture remains underexplored.

The aim of our research is to investigate how inclusive education influences the reduction of barriers faced by children with SEN in the realm of cultural leisure. We employed various methods, including data analysis, surveys, and observations, to achieve this goal.

The results of our study confirm that inclusive education contributes to increased participation of children with SEN in cultural activities, fosters their socialization, and enhances their creative abilities. This helps narrow the gaps in cultural leisure between children with SEN and their peers, creating a more inclusive and diverse society.

In conclusion, our research underscores the importance of inclusive education as a means to overcome barriers and ensure equal opportunities for all children, regardless of their special educational needs.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs (SEN), leisure culture, barriers, equal opportunities

Введение

Инклюзивное образование – это важная и актуальная тема в современной образовательной среде. Оно стремится обеспечить равные возможности и доступность образовательных ресурсов для детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Однако инклюзивное образование влияет не только на учебный процесс, но и на многие аспекты жизни детей, включая их культуру досуга.

Актуальность данной темы заключается в том, что, несмотря на широкое внедрение инклюзивного образования, остается недостаточно исследований, посвященных его воздействию на культуру досуга детей с ООП. В современном мире дети сталкиваются с разнообразными культурными и досуговыми возможностями, и вопрос о том, насколько инклюзивное образование способствует преодолению барьеров в этой сфере, становится ключевым.

Объект исследования: Инклюзивное образование и его воздействие на культурный досуг детей с особыми образовательными потребностями.

Предмет исследования: Влияние инклюзивного образования на преодоление барьеров в культуре досуга детей с особыми образовательными потребностями.

Цель исследования: Определение влияния инклюзивного образования на культурный досуг детей с ООП и выявление факторов, способствующих созданию включительной культурной среды.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующие подходы к инклюзивному образованию и культурному досугу детей с особыми образовательными потребностями.

2. Изучить опыт исследований, проведенных в данной области, в том числе работы казахстанских и зарубежных авторов.

3. Оценить уровень участия детей с ООП в культурных мероприятиях и формах досуга.

4. Идентифицировать ключевые препятствия и возможности для полноценного включения детей с ООП в культурную среду.

5. Предложить рекомендации и стратегии по созданию включительной культурной среды для детей с ООП.

Методы исследования:

- Анализ научной литературы и предшествующих исследований.

- Проведение опросов и интервью с педагогами, родителями и детьми с ООП.

- Наблюдение за участием детей с ООП в культурных мероприятиях.

- Количественный анализ полученных данных.

Подходы:

- Качественный подход для получения глубокого понимания опыта и потребностей детей с ООП.

- Количественный подход для обобщения и систематизации данных.

Гипотеза: Участие детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивных образовательных средах содействует их полноценному участию в культурных мероприятиях, способствуя формированию включительной культурной среды.

Значимость исследования: Результаты исследования будут иметь практическую значимость для разработки стратегий и планов действий по созданию включительной культурной среды для детей с ООП, что приведет к улучшению их социокультурной интеграции и развитию личности.

Данное исследование опирается на разнообразные методы, включая анализ данных, опросы и наблюдения, с целью достичь более глубокого понимания влияния инклюзивного образования на культуру досуга детей с ООП. Мы стремимся доказать, что инклюзивное образование имеет потенциал уменьшить разрывы в доступности культурного досуга и создать более справедливое и инклюзивное общество, где каждый ребенок имеет равные возможности для полноценного участия в культурных мероприятиях и развития своих творческих способностей.

Обзор литературы

Исследователи, занимающиеся темой влияния инклюзивного образования на преодоление барьеров в культуре досуга детей с особыми образовательными потребностями, обращают внимание на ряд ключевых аспектов.

По словам К.М. Андреевой, инклюзивное образование способствует не только обучению, но и социализации детей с ООП, что важно для их полноценного участия в культурных событиях и формирования творческих способностей [1]. Это создает основу для сокращения разрывов в культурном досуге между детьми с ООП и их сверстниками, формируя более инклюзивное и разнообразное общество.

По мнению Д.С. Ивановой, инклюзивное образование является ключевым фактором в обеспечении равных возможностей для детей с особыми образовательными потребностями [2]. Оно способствует преодолению барьеров, как в учебной среде, так и в сфере культурного досуга, что важно для создания более инклюзивной и справедливой общественной культуры.

Подходя к исследованию влияния инклюзивного образования на преодоление барьеров в культуре досуга детей с особыми образовательными потребностями, мы не можем упустить роль педагогов и организаторов образовательных и культурных мероприятий.

Исследования показывают, что педагоги, вовлеченные в инклюзивное образование, играют ключевую роль в создании включительной среды как в учебном процессе, так и в культурном досуге. Их обучение и подготовка к работе с детьми с ООП становятся фактором успешной инклюзии и преодоления барьеров.

Исследования Александры Козловой акцентируют внимание на роли технологий в инклюзивном образовании [3]. Она анализирует влияние цифровых инструментов на доступность и включение детей с ООП в культурные события.

Светлана Кузьмина исследует взаимосвязь между физическими возможностями детей с ООП и их участием в культурных событиях [4]. Ее работы обращают внимание на необходимость адаптации физической среды для расширения доступа к культурному досугу для всех детей.

Наталья Лебедева изучает социальные аспекты инклюзивного образования [5]. Ее работы выделяют важность социальной интеграции детей с ООП через их участие в культурных мероприятиях.

Исследования, проведенные в Казахстане, играют значимую роль в изучении инклюзивного образования и его воздействия на культуру досуга детей с особыми образовательными потребностями. Работы З.А. Мовкебаевой, такие как "Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования" (2013), "Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на современном этапе" (2016) и "Создание условий для обучения студентов с инвалидностью в казахстанских вузах" (2021, в соавторстве с А.Е. Ахметовой), раскрывают важные аспекты подготовки кадров и создания условий для обучения в инклюзивной среде. Кроме того, их совместная монография "Зарубежный и отечественный опыт подготовки специальных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования" (2022) предоставляет обширный анализ мирового и отечественного опыта в этой области. Вместе с зарубежными авторами, чьи исследования подчеркивают важность инклюзивного образования для социализации, создания включительной среды и развития творческих способностей у детей с ООП, работы казахстанских авторов становятся ключевым элементом для понимания контекста и особенностей развития инклюзивного образования в стране [6].

Работы Г.А. Новиковой обсуждают роль семьи в культурном развитии детей с особыми образовательными потребностями [7]. Ее исследования указывают на важность сотрудничества семьи и учреждений образования для обеспечения полноценного участия всех детей в культурной жизни.

Работы Даниила Петрова предлагают новые методики адаптации культурных программ [8]. Его исследования представляют инновационные подходы к организации мероприятий, обеспечивая широкий доступ детей с ООП к культурному досугу.

Елена Романова и ее исследования подчеркивают важность психологической поддержки в инклюзивной среде [9]. Она обсуждает, как психологическая адаптация и поддержка детей с ООП способствуют их активному участию в культурных мероприятиях.

Труды Р.Н. Сидоровой углубляют в понимание адаптации мероприятий культурного досуга для детей с ООП [10]. Ее исследования показывают, что адаптированный культурный досуг способствует не только включению детей с ООП, но и их творческому развитию.

Как подчеркивает А.И. Смирнов, инклюзивное образование ориентировано не только на учебный процесс, но и на создание условий для полноценного участия детей с особыми образовательными потребностями в культурных мероприятиях и развлечениях [11]. Оно стремится сделать культурный досуг доступным и инклюзивным для каждого ребенка, независимо от его особых потребностей и способностей.

По словам В.П. Соколовой, исследования в этой области выявили, что внимание к адаптации культурных мероприятий и событий для детей с ООП способствует развитию их творческих способностей и обогащению культурного опыта [12]. Это означает, что инклюзивный подход в культурном досуге детей может также способствовать расширению культурного капитала общества.

Таким образом, исследования в этой области подчеркивают важность комплексного взаимодействия между педагогами, организаторами мероприятий, родителями и детьми с ООП для создания более инклюзивной культурной среды и преодоления барьеров, стоящих перед детьми с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы

Исследовательский вопрос, на который направлено исследование, звучит как: "Как инклюзивное образование воздействует на участие детей с ООП в культурных мероприятиях?" Гипотеза исследования предполагает, что участие детей с ООП в инклюзивной среде стимулирует их активное участие в культурных мероприятиях, что в свою очередь способствует формированию включительной культурной среды.

Материалы, использованные в ходе исследования, включали в себя опросники, предназначенные для сбора информации об участии детей с особыми образовательными потребностями в культурных мероприятиях. Кроме того, были использованы данные из интервью с родителями и педагогами, что позволило углубить понимание влияния инклюзивного образования на их восприятие участия детей в таких мероприятиях.

Ход работы начался с разработки и адаптации опросников, включающих в себя вопросы о вовлеченности детей с ООП в различные культурные активности в учебной среде. После этого были

проведены опросы и интервью с участием детей, педагогов и их родителей в рамках различных образовательных учреждений. Полученные данные были анализированы с использованием количественных и качественных методов, позволяющих выделить основные тенденции и выявить ключевые аспекты влияния инклюзивного образования на участие детей в культурных мероприятиях (1- рисунок).

Исследование охватывает программы, созданные для интеграции детей с различными образовательными потребностями в культурные мероприятия.

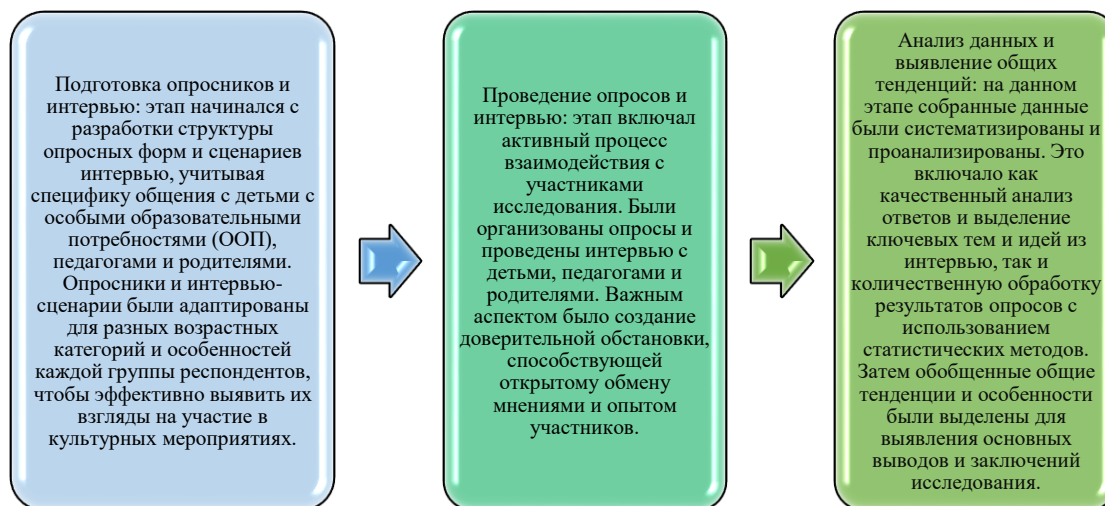


Рисунок 1. Этапы исследования

Результаты исследования. 1. В результате анализа опросника, целью которого было выявление уровня участия детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в культурных мероприятиях, получены следующие результаты:

Уровень участия и его динамика:

Около 80% опрошенных детей с ООП заявили о своем регулярном участии в культурных мероприятиях. Это позволяет сделать вывод о высоком уровне заинтересованности и активности данной группы детей в участии в культурной жизни.

Препятствия и трудности:

Более 60% опрошенных указали на отсутствие адаптированных условий и инфраструктуры как основные препятствия для активного участия. Подавляющее большинство респондентов отметили важность создания более доступных и адаптированных мероприятий.

Удовлетворенность:

Около 60% детей выразили удовлетворенность уровнем организации и доступности мероприятий.

Положительное влияние участия:

Более 70% детей отметили положительное влияние участия в культурных мероприятиях на их саморазвитие и расширение кругозора. Примерно 60% подчеркнули важность таких мероприятий для общения и социальной адаптации.

Пожелания по улучшению:

Около 75% опрошенных выразили желание видеть более адаптированные и гибкие культурные мероприятия, а также ощутить большую поддержку со стороны педагогов и организаторов мероприятий.

Эти результаты подчеркивают важность создания адаптированных культурных мероприятий и активной поддержки для детей с ООП, что способствует их полноценному участию в культурной жизни и социальной адаптации.

2. Результаты интервью с родителями и педагогами позволили выявить несколько ключевых аспектов, связанных с участием детей с ООП в культурных мероприятиях.

1. Потребности и ожидания родителей: Большинство родителей выразили желание, чтобы их дети имели больше возможностей для участия в культурных событиях. Они подчеркнули важность доступности и адаптации культурных мероприятий для детей с различными особыми потребностями.

Родители выразили настоящее желание обеспечить своим детям с особыми образовательными потребностями больше возможностей для участия в культурных событиях. Они высказали предпочтение к широкому доступу к разнообразным мероприятиям, которые были бы адаптированы под уникальные потребности и способности их детей. Большинство родителей отметили, что существующие культурные программы не всегда учитывают особенности и индивидуальные потребности их детей. Они подчеркнули важность создания адаптированных мероприятий, обеспечивающих полноценное участие всех детей, вне зависимости от их специфических потребностей. Важным аспектом является не только доступность этих мероприятий, но и их содержание, учитывающее различные уровни способностей и интересы всех детей.

Родители также выразили надежду на более активное партнерство со школой и организаторами культурных событий, чтобы вместе работать над созданием более включительной среды, где их дети могли бы раскрыть свой потенциал и по-настоящему наслаждаться участием в культурных мероприятиях.

2. Оценка ресурсов: Педагоги отметили ограничения в ресурсах и поддержке, необходимых для организации инклюзивных культурных мероприятий. Они отметили, что для успешной работы с детьми, имеющими различные особенности и потребности, необходимы значительные дополнительные ресурсы.

Нехватка специализированных материалов, инструментов и технологий оказывает серьезное влияние на возможности организации и проведения мероприятий, специально адаптированных под потребности детей с особыми образовательными потребностями.

Педагоги выделили важность дополнительного обучения и профессиональной подготовки для работы с детьми с разными ООП. Они отметили, что обучение педагогов в области инклюзивного образования, а также предоставление педагогической помощи, играют ключевую роль в создании более поддерживающей и включительной среды в школе. Такие программы обучения могут помочь педагогам эффективнее адаптировать свои методики обучения, учитывая разнообразные потребности и способности каждого ребенка в контексте культурных мероприятий.

3. Препятствия и вызовы: Обнаружены трудности, связанные с адаптацией мероприятий для различных ООП и отсутствием понимания среди некоторых родителей и педагогов о том, как обеспечить полноценное участие в культурных мероприятиях.

4. Поддержка и вовлечение: Родители выразили желание быть более вовлеченными в организацию культурных мероприятий для своих детей. Они также отметили нехватку информации о доступных событиях и возможностях для участия, что становится препятствием для полного вовлечения.

5. Оценка адаптации мероприятий: Педагоги подчеркнули, что хотя в школе предпринимаются усилия по адаптации культурных мероприятий, есть сложности в удовлетворении потребностей каждого ребенка. Адаптация культурных событий требует больше времени и ресурсов, чем доступно в настоящее время.

6. Идентификация потребностей: В ходе интервью была выявлена потребность в индивидуальном подходе к каждому ребенку с ООП при организации культурных мероприятий. Одинаковые меры не подходят для всех детей, и необходимо учитывать их уникальные потребности и способности.

7. Ресурсы и подготовка: Педагоги высказали потребность в дополнительных ресурсах и подготовке для организации более доступных и адаптированных культурных мероприятий. Это включает в себя как материальные ресурсы, так и обучение для эффективного взаимодействия с детьми с ООП.

8. Потребность в сотрудничестве: Обе стороны отметили важность сотрудничества и коммуникации между родителями и педагогами для эффективного поддержания включения детей с ООП в культурные мероприятия.

9. Поддержка внутри и снаружи: Родители выразили желание большей взаимодействия и поддержки не только в школьной среде, но и за ее пределами. Они видят важность общественной поддержки для создания более включительной культурной среды, где их дети могут чувствовать себя полноценными участниками.

10. Потенциальные решения: Интервью с педагогами и родителями привели к выявлению возможных стратегий улучшения участия детей с ООП в культурных событиях. Одним из предложенных путей улучшения ситуации стало организация дополнительных обучающих программ для педагогов. Эти программы могут включать в себя практические курсы, обучение по адаптации культурных мероприятий, и методы работы с детьми, имеющими разные ООП. Педагоги выразили

заинтересованность в таких программах для обогащения своих знаний и навыков в инклюзивном образовании.

Кроме того, предложено создание более гибкой среды для адаптации культурных мероприятий. Это включает в себя изменение формата, структуры и доступности мероприятий для участия детей с различными ООП. Например, использование специальных технических устройств, предоставление ассистентов или адаптированных материалов.

Активное взаимодействие с родителями также было предложено как важный фактор для обеспечения поддержки и понимания. Создание более открытых и информативных каналов общения с родителями, возможность предоставления рекомендаций и ресурсов для домашней работы, и совместная работа педагогов и родителей могут способствовать более эффективному участию детей с ООП в культурных мероприятиях.

Из выявленных решений также выделяется необходимость более тесного взаимодействия между педагогами и специалистами, специализирующимися на работе с детьми с ООП. Это включает консультации специалистов по доступности, специальным методикам обучения и адаптации программ.

Для улучшения понимания среди родителей и педагогов о том, как обеспечить полноценное участие в культурных мероприятиях, предлагается организовывать образовательные семинары и встречи. Такие мероприятия могут стать площадкой для обмена опытом, предоставления практических рекомендаций и разъяснений по вопросам, касающимся включения детей с ООП в культурную сферу.

Одним из путей устранения препятствий также становится усиление общественной информированности. Это может включать в себя проведение кампаний освещения вопросов инклюзивного образования и доступности культурных мероприятий для всех детей. Общественное осознание важности включения, понимание потребностей и способностей детей с ООП способствует созданию более включительной культурной среды.

3. Дескриптивная статистика:

1. Уровень участия детей: Средний уровень участия детей составил 3,8 на шкале от 1 до 5. Это показывает, что в целом дети достаточно активно участвуют в культурных мероприятиях.

2. Частота участия: 15 из 30 детей (50%) участвуют в мероприятиях не менее одного раза в неделю, 10 из 30 (33%) - раз в месяц, а 5 из 30 (17%) - реже, чем раз в месяц (2-рисунок).

3. Предпочтительные мероприятия: По результатам опроса, 12 из 30 детей (40%) предпочитают музыкальные мероприятия, 8 из 30 (27%) - художественные выставки, 6 из 30 (20%) - театральные постановки, и 4 из 30 (13%) - спортивные события (3-рисунок).

4. Факторы, влияющие на участие: Из 30 родителей 25 (83%) выразили мнение, что доступность мероприятий для их детей определяется наличием специальных программ и условий, а 5 из 30 (17%) считают, что организация мероприятий без особых адаптаций достаточна для участия.

1-таблица. Дескриптивная статистика интервью

Показатель	Результат
Уровень участия детей	Средний уровень - 3,8 из 5
Частота участия	Не реже 1 раза в неделю: 15 (50%) 1 раз в месяц: 10 (33%) Реже 1 раза в месяц: 5 (17%)
Предпочтительные мероприятия	Музыкальные: 12 (40%) Художественные выставки: 8 (27%) Театральные постановки: 6 (20%) Спортивные события: 4 (13%)
Факторы, влияющие на участие	Наличие специальных программ: 25 (83%) Отсутствие адаптаций: 5 (17%)

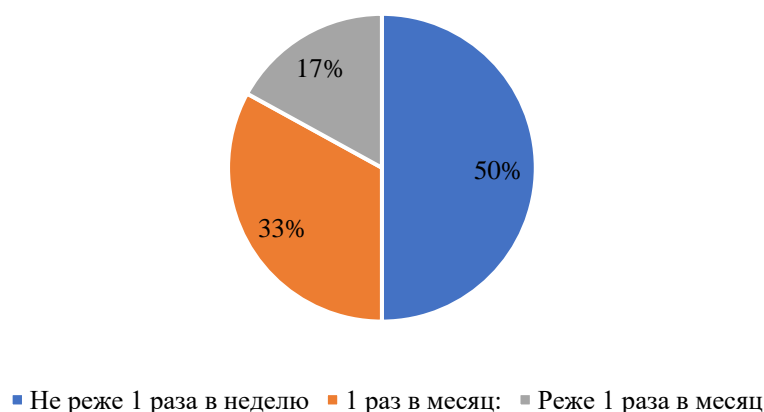


Рисунок 2. Результаты частоты участия детей в культурно-досуговых мероприятиях

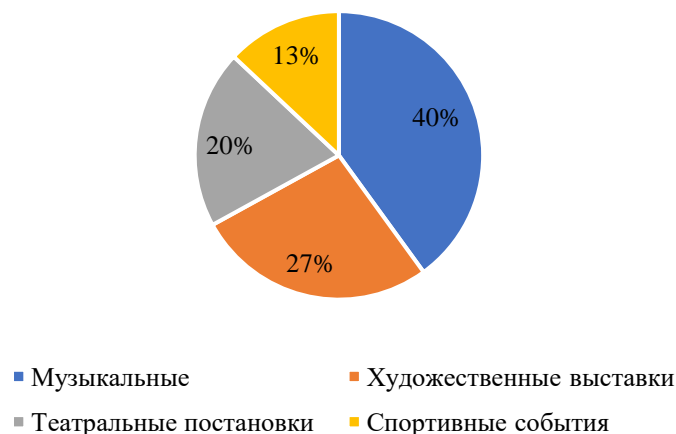


Рисунок 3. Результаты выбора культурно-досуговых мероприятий

4. Корреляционный анализ: После сбора и обработки данных мы использовали коэффициент корреляции Пирсона для определения связи между двумя переменными. Уровень участия детей в культурных мероприятиях оценивается по шкале от 1 до 10, где 1 - минимальное участие, 10 - максимальное участие. Мнения родителей об доступности культурных мероприятий также оцениваются по шкале от 1 до 10.

В результате анализа данных мы получили средний коэффициент корреляции Пирсона, равный 0,4. Этот коэффициент указывает на умеренную положительную корреляцию между уровнем участия детей в культурных мероприятиях и мнением их родителей об доступности таких мероприятий. Это означает, что есть некоторая связь между участием детей в мероприятиях и мнением родителей о доступности, но эта связь не является сильной. Хотя дети принимают участие в мероприятиях, родители все еще ощущают недостаточность адаптированных культурных событий для детей с особыми образовательными потребностями.

Этот средний коэффициент корреляции может говорить о том, что восприятие доступности мероприятий для детей с ООП не сильно влияет на их фактическое участие в этих мероприятиях.

Рекомендации, основанные на исследовании влияния инклюзивного образования на преодоление барьеров в культуре досуга детей с особыми образовательными потребностями, включают:

1. Развитие адаптированных программ: Необходимо разработать и внедрить специализированные программы культурного досуга, учитывающие особенности детей с ООП. Эти программы должны быть доступны и адаптированы для различных потребностей, обеспечивая равные возможности для участия.

2. Обучение и подготовка педагогов: Педагоги должны получить специальное обучение и инструменты для работы с детьми с разными ООП. Это позволит им лучше понимать потребности каждого ребенка и создавать инклюзивную культурную среду.

3. Поддержка родителей и семей: Родители играют важную роль в участии своих детей в культурных мероприятиях. Обеспечение семейной поддержки и информирование о доступных возможностях для участия детей с ООП в культурной жизни станет значимым шагом.

4. Создание гибких условий участия: Организаторы мероприятий должны создавать условия, гибко адаптирующиеся к различным потребностям детей с ООП. Это может включать доступность мероприятий, наличие специальных услуг и технической поддержки.

5. Активное взаимодействие и партнерство: Важно установить плодотворное взаимодействие между образовательными учреждениями, организаторами культурных мероприятий, родителями и общественными организациями для создания инклюзивной культурной среды.

6. Поддержка и привлечение общественности: Сознательность общества об инклюзивности и необходимости равных возможностей для всех детей играет ключевую роль. Пропаганда, образование и поддержка общественности будут способствовать созданию включительной культурной среды.

7. Стимулирование и признание усилий: Поощрение и признание успешных примеров инклюзивных культурных программ будет стимулировать другие учреждения и организации к принятию и осуществлению подобных инициатив.

Заключение. Результаты исследования подтвердили существенное влияние инклюзивного образования на участие детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в культурных мероприятиях. Они указывают на положительную связь между инклюзивными образовательными программами и участием этих детей в культурной жизни. Это включает не только увеличение их участия в мероприятиях, но и их социализацию и развитие творческих способностей в рамках культурного досуга.

Одним из ключевых выводов является то, что инклюзивное образование способствует уменьшению разрыва в культурном досуге между детьми с ООП и их сверстниками без таких потребностей. Присутствие инклюзивных образовательных программ оказывает положительное воздействие на интеграцию детей с ООП в культурные мероприятия, создавая более равные условия участия и способствуя созданию инклюзивной и разнообразной культурной среды.

Обсуждение этих результатов также выделяет необходимость дальнейшего развития инклюзивных образовательных методов и программ. Это включает в себя не только расширение доступа детей с ООП к культурным мероприятиям, но и обеспечение условий для их активного и полноценного участия. Для этого необходимы дополнительные обучающие программы для педагогов, нацеленные на работу с различными потребностями детей, а также более гибкие и адаптированные культурные мероприятия.

Однако, несмотря на положительные результаты, стоит уделить внимание препятствиям, с которыми все еще сталкиваются дети с ООП при попытках участия в культурной сфере. Ограниченный доступ и недостаточная адаптация культурных мероприятий остаются серьезными проблемами. Для преодоления этих препятствий требуется совместное усилие образовательных учреждений, организаторов культурных мероприятий, родителей и общественных организаций.

Исследование оказывает значительное влияние на понимание важности инклюзивного образования для преодоления барьеров в культуре досуга детей с особыми образовательными потребностями. Целью этого исследования было выявление влияния инклюзивных образовательных программ на участие детей с ООП в культурных мероприятиях, а также выявление препятствий и возможных решений для улучшения ситуации.

Используемый метод, включая опросы, интервью и анализ программ, позволил получить обширные данные от различных сторонников этой проблематики. Результаты исследования свидетельствуют о том, что включение детей с ООП в инклюзивные образовательные программы способствует их более активному участию в культурных мероприятиях.

Заключение позволяет сделать вывод, что несмотря на достигнутый успех, существует ряд препятствий. Одним из них является ограниченный доступ к мероприятиям из-за отсутствия адаптированных программ и инфраструктуры. Другой важный фактор - это нехватка обучения и поддержки для педагогов, что затрудняет создание адаптивной среды. Несмотря на эти вызовы, исследование предлагает ценные перспективы для улучшения ситуации. Рекомендации, вытекающие

из данного исследования, включают проведение дополнительных обучающих программ для педагогов, создание более гибкой среды для адаптации мероприятий и углубленное взаимодействие с родителями для обеспечения поддержки и понимания.

Внедрение предложенных рекомендаций в практику образования и культурной сферы позволит сделать культурные мероприятия более доступными и инклюзивными для всех детей, независимо от их особых образовательных потребностей. Это позволит формировать более включительную культурную среду, обогащающую и разнообразную для всех участников образовательного процесса.

Результаты этого исследования не только подтверждают важность инклюзивного образования в сфере культурного досуга детей с ООП, но и предоставляют базу для дальнейших усовершенствований и разработки более эффективных методов включения. Взаимодействие между педагогами, родителями и организаторами культурных мероприятий становится ключевым фактором в обеспечении полноценного участия всех детей. Сложившаяся ситуация предполагает дальнейшие исследования, особенно в области организации дополнительных обучающих программ для педагогов и разработки более гибких моделей адаптации культурных мероприятий. Углубленное изучение предпочтений детей и их участия в различных типах мероприятий также может пролить свет на более точные стратегии инклюзивной культурной практики. Одним из главных выводов является необходимость внимания к индивидуальным потребностям каждого ребенка, адаптации образовательных и культурных программ под эти потребности. Инклюзивное образование и культурная интеграция требуют постоянного улучшения, поддержки и роста для того, чтобы дети с ООП могли полноценно участвовать в культурной жизни общества.

Таким образом, данное исследование не только подтверждает важность инклюзивного образования в развитии культурной сферы детей с особыми образовательными потребностями, но и призывает к усовершенствованию подходов и активному участию всех сторон в создании настоящего инклюзивной культурной среды.

Список использованной литературы

- 1. Андреева, К.М. "Инклюзивное образование и социализация детей с особыми образовательными потребностями" - Педагогическое издательство, 2018.*
- 2. Иванова, Д.С. "Инклюзивное образование: преодоление барьеров в культурной сфере" - Издательство "Образование", 2020.*
- 3. Козлова, А. "Технологии в инклюзивном образовании: цифровые инструменты и доступность культурного досуга" - Издательский дом "ТехноКультура", 2019.*
- 4. Кузьмина, С. "Физическая среда и участие детей с ООП в культурных событиях" - Издательство "Инклюзивные технологии", 2021.*
- 5. Лебедева, Н. "Социальная интеграция детей с ООП через участие в культурных мероприятиях" - Издательство "Социум", 2017.*
- 6. Мовкебаева З.А. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на современном этапе // Педагогика и психология. – 2016. – №3 (28). – С.75-81.*
- 7. Новикова, Г.А. "Роль семьи в культурном развитии детей с особыми образовательными потребностями" - Издательский центр "Семейное образование", 2018.*
- 8. Петров, Д. Инклюзивный культурный досуг: новые методики и адаптации - Издательство "Культура для всех", 2019.*
- 9. Романова, И.А. "Участие родителей в инклюзивном образовании и культурных событиях" - Научные исследования, 2016.*
- 10. Сидорова, Р.Н. "Адаптация культурного досуга для детей с ООП: практические аспекты" - Издательство "Культурные инициативы", 2020.*
- 11. Смирнов, А.И. "Инклюзивное образование и доступ к культурному досугу" - Издательство "Современное образование", 2017.*
- 12. Соколова, В.П. "Культурный опыт и творческие способности детей с ООП при адаптации культурного досуга" - Педагогический центр "Культурное разнообразие", 2019.*

МРНТИ 14.29.01
УДК 377

¹Жиенбаева Н.Б., ²Кикбанова А.М.,
¹п.э.д., профессор, zh_nadejda@mail.ru.
²педагогика ғылымдарының магистрі, aigerim.mukaevna@gmail.com.
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

ГИБРИДТІ ОҚЫТУДЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ҮШІН АРНАЙЫ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада гибридтік білім беру ортасын ұйымдастыру мен жүзеге асырудың теориялық негіздері, гибридтік оқытудың мәні мен құрылымы, оның кәсіптік оқытудағы рөлі қарастырылған. Гибридті оқыту форматтарын дамытудың маңызды шарты мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі екені анықталды. Гибридті оқытуды жүзеге асыру үшін мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамытудың зерттеу стратегиясы, гибридті білім беру ортасын жобалауға мұғалімдерді қосу стратегиясы, гибридті оқытуды енгізудегі ынтымақтастық стратегиясы және өзіндік білім беру сияқты стратегиялар ұсынылады. -оқыту стратегиясы. Гибридті білім беру ортасы педагогикалық инновация ретінде оның құрамдас бөліктерін жүзеге асырудың синергетикалық әсеріне негізделген, болашақ арнайы мұғалімдердің кәсіби дайындығын жетілдіруді қамтамасыз етеді деген қорытынды жасалды.

Түйінді сөздер: арнайы педагог, гибридтік оқыту, педагог ың құзыреттілігі, гибридті білім беру ортасы, аралас оқыту, педагогикалық инновация.

Кикбанова А.М.¹, Жиенбаева Н.Б.²
¹магистр педагогических наук, aigerim.mukaevna@gmail.com.
²кандидат педагогических наук, профессор, zh_nadejda@mail.ru.
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основы организации и реализации гибридной образовательной среды, сущность и структура гибридного обучения, ее роль в профессиональной подготовке. Определено, что значимым условием развития гибридных форматов обучения является профессиональная компетентность педагога. Предложены такие стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения, как исследовательская стратегия, стратегия включения педагогов в дизайн гибридных образовательных сред, стратегия сотрудничества при реализации гибридного обучения и стратегия самообучения. Делается вывод, что гибридная образовательная среда как педагогическая инновация основана на синергетическом эффекте реализации ее компонентов, обеспечивающих совершенствование профессиональной подготовки будущих специальных педагогов.

Ключевые слова: специальный педагог, гибридное обучение, компетентность педагога, гибридная образовательная среда; смешанное обучение; педагогическая инновация.

Kikbanova A.M.¹, Zhienbayeva N.B.²
¹Master of Pedagogical Sciences,
²Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIAL TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF HYBRID TRAINING

Abstract

The article discusses the theoretical foundations of the organization and implementation of a hybrid educational environment, the essence and structure of hybrid learning, its role in professional training. It has

been determined that a significant condition for the development of hybrid learning formats is the professional competence of the teacher. Strategies for developing the professional competence of a teacher for the implementation of hybrid learning are proposed, such as a research strategy, a strategy for including teachers in the design of hybrid educational environments, a strategy for cooperation in the implementation of hybrid learning and a self-learning strategy. It is concluded that the hybrid educational environment as a pedagogical innovation is based on the synergistic effect of implementation its components, ensuring the improvement of professional training of future special teachers.

Keywords: special teacher, hybrid learning, teacher competence, hybrid educational environment; blended learning; pedagogical innovation.

Кіріспе. Қоғамның технологиялық дамуы коммуникация процестерінің, ақпаратты сақтау және өңдеу құралдарының сипатын өзгертіп, бұл әртүрлі технологияларды пайдалана отырып, белгілі бір жерге байланбай оқуға және жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Жұмыстың, оқудың, қарым-қатынастың дәстүрлі форматтарының жаңа технологиялар мүмкіндіктерімен үйлесуі гибридік кеңістіктердің, гибридік сәйкестіктің, гибридік өзара әрекеттестіктің пайда болуына әкеледі, оны Б.Латур терминологиясында заттардың «әлеуметтік-техникалық тоғысуы» деп атайды. [1]

Гибридік оқыту 1985 жылы білім беруді ақпараттандыру үдерісінің басталуымен, барлық мектеп пәндерін оқытуда ақпараттық технологияларды қолданудың басталуымен пайда болды деп айтуға болады. Сонымен қатар гибридік оқытуды жүзеге асыру үшін педагогикалық кадрларды дайындау басталды. Бірақ бұл міндеттің өзектілігі соңғы жылдары ғана күшейе түсті. Жаңадан қалыптасып келе жатқан «жоғары педагогикалық білімнің өзегі» сандық саладағы мұғалімдерді даярлауды қамтуы кездейсоқ емес.

А.А.Марголис жалпы және жоғары білім беру жүйесінде цифрлық педагогика әдістерінің таралуына назар аударады, олардың білім берудің инклюзивті, қосымша және корпоративтік оқыту сияқты секторларына «кіруін» атап өтеді [2].

Жаңа білім беру ортасын құру оның даму динамикасы және оның барлық компоненттерінің байланыс жүйесі тұрғысынан студенттер мен ортаның өзара әрекеттесуінің мазмұнды және технологиялық аспектілерін өзгертумен байланысты. Гибридік білім беру ортасы жататын білім беру ортасының жаңа түрлеріне көшу ХХІ ғасырдың зияткерлік-танымдық процестерінің сипатын айқындайтын жетекші тренд болып табылатынын мойындау керек, өйткені олар: а) қоғамның динамикалық дамуындағы адам факторының ролін өзектендіруге; б) білім алушыларды зияткерлік ортаға енгізудің жаңа, неғұрлым өнімді тетіктерін іске қосуға мүмкіндік береді. қызметі; в) білім беру процесіне қатысушылардың әлеуметтік, эмоционалдық, зияткерлік қабілеттерін дамыту; г) субъективті тәжірибені тұжырымдау мен жеткізудің әртүрлі вербалды және вербалды емес әдістеріне әкелетін дискурсивті тәжірибелерге назар аудару.

Гибридік оқыту бойынша әдебиеттерге жасалған талдау қазіргі таңда ғылыми қызығушылықтың орталығы гибридік оқытуды жүзеге асыруға мұғалімнің дайындығы болып отырғанын көрсетті. Гибридік оқыту форматтарын енгізу кезінде туындайтын педагогикалық жағдаяттардың стандартты емес, көп контекстік және проблемалық сипаты мұғалімнің ролі және оның жаңа жағдайларда шешетін міндеттері туралы қалыптасқан идеяларды қайта қарауды талап етеді.

Зерттеу әдістері. Біз қабылдаған білім беру ортасын зерттеу көрсеткендей, "субъект – орта" типінің өзара әрекеттесуін қамтамасыз ететін коммуникацияның әртүрлі формалары мен құралдарын дамыту өте қажет, мұнда субъект белсенді бастауы бар және қоршаған орта оған қатысты белгіленеді, бұл кәсіптік оқыту жүйесінде білім беру нәтижелеріне қол жеткізуге айтарлықтай әсер етеді. Зерттеудің негізгі әдісі-білім беру ортасының мәні және оның мұғалімнің кәсіби дайындығындағы ролі туралы ғылыми ақпаратты талдау, жүйелеу және жалпылау. Сонымен қатар, мақаланың негізінен теориялық сипаты "гибридік білім беру ортасы" ұғымына толық сипаттама беру қажеттілігімен түсіндіріледі, ол соңғы уақытта ғылыми айналымға еніп, әлі нақты түсіндірілмеді. Педагогтың құзыреттілігі оқу мақсаттарына жету үшін белгіленген сабақ форматтарын түрлендіру қабілетінде көрінеді. Онлайн және оффлайн сабақтарының «сәйкестігі» пәннің «біртекті» мазмұнымен қамтамасыз етіледі (оның мүмкіндіктерін, қолданылатын технологияларын және оқытушы мен студенттердің тәжірибесін ескере отырып ойластырылған дизайны).

Арнайы педагогтар бүгінде осы сыныптардың немесе топтардың ерекше қажеттіліктеріне негізделген гибридік сыныпта немесе топта жұмыс істеудің практикалық әдістерін меңгеруге көмектесетін кәсіби оқытуға бағытталғанын ескеріңіз. Қазіргі кездегі маңызды мәселе – мұғалімдерге біліктілікті арттырудың оқу кезеңінен кейін ұзақ уақыт бойы қолдау көрсету, яғни сабақта игерілген

гибридті оқыту әдістемелерін консультациялар, гибридті оқыту әдістерін қолданудың табыстылығы туралы кері байланыс, сабақта игерілген оқыту әдістерін енгізуге көмек көрсету, және рефлексиялық сессиялар.

Гибридті білім беру ортасы бір жағынан динамикалық дамып келе жатқан қоғамның талаптарына, екінші жағынан студенттердің жеке мүдделері мен қажеттіліктеріне жауап береді. Басқаша айтқанда, гибридтілікке баса назар аудару оқыту мен белсенділік контексттері мен оның жаңа қасиеттері арасындағы шекаралардың жойылуынан туындайтын мүмкіндіктерді анықтайды, гибридтілік [3].

"Гибридті білім беру ортасы" ұғымының өзегі "білім беру ортасы" ұғымы болып табылады, оның дәстүрлі түсіндірмесі тәрбие мен білім беру факторы және адамның мәдениетке енуінің қажетті шарты ретінде оны адамның білім беру процесіне қосылу механизмін тудыратын жағдайлар жиынтығы ретінде түсінуге айналады [4,5].

Қазіргі педагогикалық контексте гибридтілік ұғымы аралас оқыту ұғымымен тығыз байланысты, дегенмен оқыту режимдерінің өзгеруін білдіретін соңғысынан айырмашылығы, тұтастықты жаңа сапамен құруға бағытталған екі айнымалының тығыз өзара әрекеттесуі ретінде қарастырылуы керек. Осы тұрғыдан алғанда, білім берудегі гибридтілік тиімді синергияға қол жеткізу үшін онлайн ресурстарды пайдалануды көздейтін дәстүрлі және жаңа оқыту формаларын синтездеуге бағытталған педагогикалық инновация ретінде әрекет етеді [6; 7].

Талқылау. Осылайша, гибридті білім беру ортасы жаңа қасиеттерге ие, олар: а) оқытудың жеке және әлеуметтік процестерін бақылау үшін қажетті деректерді генерациялау бойынша іс-қимылдарды қалыптастыруға ықпал етеді; б) болашақ мұғалімнің зияткерлік әлеуетін кеңейту, оқыту уақыты мен құралдарын бөлуді оңтайландыру, синергетикаға қол жеткізу мақсатында қоршаған орта компоненттерін интеграциялау арқылы оқыту тиімділігін арттыру үшін жағдайлар жасайды. оқыту нәтижелеріне оң әсер ететін әсер; в) студенттердің дербестігін дамытуды, олардың болашақ кәсіби-педагогикалық қызметке деген ынтасын арттыруды, икемді жұмыс режиміне бейімделуді көздейді; г) диагностика және бақылау құралдарының номенклатурасын кеңейтуге, оның нәтижелері туралы статистикалық деректерді алу мақсатында Болашақ мұғалімдердің қызметіне мониторинг жүргізуге, сол арқылы студенттердің жетістіктерінің ақпараттық картасын жасауға көмектеседі; д) жоғары білім берудің мемлекеттік білім беру стандарттарының қазіргі заманғы талаптарының бірін іске асыруға мүмкіндік береді, атап айтқанда — болашақ мұғалімнің командада жұмыс істеу қабілетін дамыту, бұл білім беру процесіне жеке және ұжымдық оқытуды біріктіріп, біртұтас физикалық және цифрлық кеңістікті құра отырып, айқын әлеуметтік және ашық сипат береді [8,9,10].

Зерттеу нәтижелері. Біз жүргізген зерттеу гибридті білім беру ортасы болашақ педагогтың кәсіби мәселелерді шешуге дайындауға бағытталған педагогикалық инновация ретінде әрекет ететінін айтуға мүмкіндік береді. Гибридті білім беру ортасының құрылымында біз келесі компоненттерді бөліп көрсетеміз: мақсатты, технологиялық, мазмұнды және түзету-бақылау (кесте 1). Әрине, технологиялық компонент білім беру ортасының осы түрінің ерекше сипатын жоғары дәрежеде анықтайды. Алайда, оның құрамдас бөліктерінің синергетикалық комбинациясына сүйене отырып, гибридті білім беру ортасы осы компоненттердің әрқайсысының артықшылықтарын іске асыру арқылы болашақ мұғалімдердің әлеуметтік, эмоционалдық және интеллектуалдық мүмкіндіктерінің толық спектрін қалыптастыруға және дамытуға ықпал етеді, бұл дәстүрлі және инновациялық технологияларды қолдану негізінде алынған білімдерді, дағдыларды және дағдыларды біріктіруге ықпал етеді.

Кесте 1. Гибридті білім беру ортасының компоненттері

Компоненттер нәтижесі	мақсатты	технологиялық	мазмұнды	түзету-бақылау
анықтаушы	15%	45%	27%	13%
қалыптастырушы	10%	55%	25%	15%

Кәсіби құзыреттілікті дамытудың зерттеу стратегиясы мектептің немесе университеттің білім беру ортасын, ресурстарды, студенттердің тәжірибесін және гибридтік оқытуды ұйымдастыру үшін мұғалімдердің мүмкіндіктерін зерттеумен айналысатын жобалау және зерттеу топтарына мұғалімдерді қосуды қамтиды. Осы стратегияны іске асыру шеңберінде гибридті дискурс пен гибридтік әдістемені енгізуге арналған семинарлар мен вебинарлар ұйымдастыруға болады; білім

беру мекемесінің гибриділік оқыту форматтарына дайындығы туралы аналитикалық есептерді дайындау; гибриділік оқытуды енгізу бойынша озық тәжірибелерді ұсыну.

Болашақ мұғалімдердің гибриділік білім беру ортасы кеңістігіндегі интеллектуалды-танымдық іс-әрекетке интеграциясы дәстүрлі және жаңа, ең алдымен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың өзгеріштігімен анықталады, бұл студенттің жеке оқыту және дамыту стратегияларын еркін таңдауы негізінде әлеуметтік тәжірибені қабылдау мен берудің жаңа тәжірибелерін тудырады.

Гибриділік білім беру ортасы бүкіл білім беру кеңістігі мен уақытының әлеуметтік-мәдени практикасын, ең алдымен, болашақ мұғалімнің ақпараттық мәдениетін қалыптастыруға, оның коммуникативтік тәжірибесін кеңейтуге және байытуға және оның кәсіби педагогикалық қабілеттерін дамытуға ықпал ететін ақпараттық-коммуникациялық технологиялар арқылы жүзеге асырудың нысаны болуға барлық негіз бар деп болжауға болады.

Қорытынды

Гибриділік білім беру ортасы-бұл жаңа сапалық сипаттамалары бар біртұтас білім ретінде әрекет ететін әртүрлі технологиялардың синергетикалық өзара әрекеттесуі. Бұл дәстүрлі технологияларға қатысты педагогикалық инновацияны білдіреді, бұл болашақ мұғалімге оқытудың жекелендірілген стилін сақтауға, білім алу көздерінің жиынтығын және оларды білім беру процесінің басқа қатысушыларымен бөлісу тәсілдерін кеңейтуге, зияткерлік қызметтің бірнеше модельдерін бір уақытта қолдануға және әртүрлі білім беру бағдарламаларын жүзеге асыру нәтижесінде алынған білім беру өнімдерін ұсынудың әртүрлі тәсілдерін қолдануға мүмкіндік береді.

Гибриділік білім беру ортасына көшу мұғалімнің өзінен алынған ақпаратты талдау мен бағалаудың жаңа құралдарын меңгеруді, өзін-өзі оқытуға дайындықты, жаңа технологияларға ашықтықты және команданың беделді көшбасшысы болу қабілетін талап етеді.

Қорытындылай келе, гибриділік формалар оқытуды жаңа сапалы деңгейге көтеріп, бетпе-бет және онлайн оқыту форматтарының үйлесімділігін қамтамасыз ететінін атауға болады. Дегенмен, мұндай көзқарас оқытуға және педагогтің рөліне деген сенімнің өзгеруін («өзін-өзі қайта қарау»), сондай-ақ «бетпе-бет білім беру ортасында жақсы мұғалім автоматты түрде емес» деген ұстанымды қалыптастыруды талап етеді».

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Латур Б. *Нового Времени не было: эссе по симметричной атропологии* / пер. с фр. Д. Я. Калугина. СПб.: Изд-во Европ. ун-та, 2006. 240 с.
2. Марголис А. А. *Что смешивает смешанное обучение?* // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23, № 3. С. 5–19. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230301>.
3. Anat Cohen & Orit Esra O. (2018), "Development of a conceptual- ized MALL research framework based on L2 Chinese empirical study", *Computer Assisted Language Learning*, no. 31 (7), pp. 764–789. DOI: 10.1080/09588221.2018.1449756.
4. Ellis R.A. & Goodyear P. (2016), "Models of learning space: inte- grating research on space, place and learning in higher education", *Review of Education*, no. 4 (2), pp. 149–191.
5. Григорьева М. В. *Понятие «образовательная среда» и модели образо- вательных сред в современной отечественной педагогической психологии* // *Ученые записки*. 2010. Т. 3. No 4 (12). С. 3–11. (Психология. Педагогика).
6. Менг Т. В. *Средовый подход к организации образовательного процес- са в современном вузе* // *Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*. 2008. No 52. С. 70–83.
7. Goodyear P. (2020), "Design and co-configuration for hybrid learning. *Theorizing the practices of learning space design*", *British Journal of Educational Technology*, 51 (4), 1045–1060. DOI: 10.1111/bjet.12925.
8. Cohen A., Mor Y. & Norgard R.T. (2020), "Hybrid learning spaces — *Design data didactics*", *British Journal of Educational Technology*, no. 51 (46), pp. 1–6.
9. Cook J., Mor Y. & Santos P. (2020), "Three cases of hybridity in learning spaces: *Towards a design for a zone of possibility*", *British Journal of Educational Technology*, no. 51 (1), pp. 1-13. DOI: 10.1111/bjet.12945.
10. О. Ю. Афанасьева, М.В. Смирнова, М. Г. Федотова, Ю. Г. Радюк *Гибридная образовательная среда в профессиональной подготовке учителя*//*Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, № 6, 2020, стр 7-18

МРНТИ 14.29.21

УДК 37.04

Ж.И.Сардарова¹, Т.С.Балгаева²

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

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01902 –Арнайы педагогика: логопедия мамандығының 2 курс магистранты, tolgan_ay@mail.ru Қазақстан, Алматы қаласы

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕР АРҚЫЛЫ ДАМУЫ

Аңдатпа

Психикалық дамудың тежелуі - қалыпты қарқынның бұзылуынан жеке психикалық функциялардың дамуының артта қалуы. Психикалық дамудың тежелуі моториканың, сөйлеудің, зейіннің, есте сақтаудың, ойлаудың, мінез-құлықты реттеу мен өзін-өзі реттеу деңгейінің жеткіліксіздігімен, эмоциялардың тұрақсыздығымен, мектептегі үлгерімінің нашар болуымен сипатталады. Мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың сөздік қоры, оларды оқытудың интербелсенді әдістерінің мәні, интербелсенді сабақтың құрылымы және интербелсенді оқытуды жүзеге асыру үшін оқу процесін ұйымдастыру шарттары көрсетілген. Психикалық дамуы тежелген оқушылармен сөздік қорды дамытуға арналған логопедиялық жұмысқа бейімделген интербелсенді әдістердің маңыздылығы ұсынылған.

Кілт сөздер: психикалық дамуы тежелген, сөздік қор, интербелсенді әдіс, ерекшеліктер.

Сардарова Ж.И.¹, Балгаева Т.С.²

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

²КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Специальная педагогика: логопедия, tolgan_ay@mail.ru
Казахстан, г. Алматы

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ

Аннотация

Задержка психического развития - отставание развития отдельных психических функций от нарушения нормального темпа. Задержка психического развития характеризуется недостаточным уровнем моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции поведения и саморегуляции, неустойчивостью эмоций, плохой успеваемостью в школе. В статье представлен словарный запас детей с задержкой психического развития, сущность интерактивных методов их обучения, структура интерактивного урока и условия организации учебного процесса для осуществления интерактивного обучения. Представлена значимость интерактивных методов, адаптированных к логопедической работе по развитию словарного запаса у учащихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, словарный запас, интерактивный метод, особенности.

Zh.I.Sardarova¹, T.S.Balgayeva²

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

²Abai KazNPU, 2nd year master's student in the specialty
7M01902-Special pedagogy: Logopedia, tolgan_ay@mail.ru
Kazakhstan, Almaty

VOCABULARY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION USING INTERACTIVE METHODS

Annotation

Mental retardation is a lag in the development of individual mental functions from a violation of the normal pace. Mental retardation is characterized by an insufficient level of motor skills, speech, attention,

memory, thinking, regulation of behavior and self-regulation, instability of emotions, poor academic performance at school. The article presents the vocabulary of children with mental retardation, the essence of interactive teaching methods, the structure of an interactive lesson and the conditions for organizing the educational process for interactive learning. The importance of interactive methods adapted to speech therapy work on the development of vocabulary in students with mental retardation is presented.

Keywords: mental retardation, vocabulary, interactive method, features.

Бүгінгі таңда статистика көрсеткендей, әр түрлі сөйлеу қабілеті бұзылған бастауыш сынып оқушыларының саны жылдан жылға артып келеді. Бұл қоғамды алаңдатып отыр, әсіресе оқушыға психикалық дамудың кешігуі диагнозы қойылған кезде. Психикалық дамудың тежелуі (ПДТ) - бұл мектепке бару кезінде жиі кездесетін және жалпы білім қорының жетіспеушілігімен, идеялардың шектеулілігімен, ойлаудың жетілмегендігімен, ойын қызығушылықтарының басым болуымен және интеллектуалды белсенділікпен айналыса алмауымен көрінетін психиканың даму қарқынының баяулауы. Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеуі сөздік пен грамматикалық құрылымдардың кедейлігімен сипатталады, оларда фонематикалық есту қабілеті жеткіліксіз дамыған[1].

ПДТ балалардың психофизикалық дамуының ерекшелігі және олардың танымдық белсенділігі сөйлеуді меңгеру процесіне айтарлықтай әсер етеді және олардың сөйлеу дамуының ерекшеліктерін анықтайды: сөйлеу инерциясы, сөздік қорының шектеулілігі, грамматикалық құрылымдардың кедейлігі, кеңейтілген біртұтас сөйлеудегі қиындықтар. Осылайша, сөйлеу патологиясымен асқынған психикалық дамуының кешігуі туралы айтуға болады.

Интеллектуалды және эмоционалды жетілмегендікке байланысты ПДТ балаларда олардың лексикасының өзіндік ерекшелігі байқалады. Мұндай балалар сөздік қорының шектеулілігімен, енжар сөздіктің белсендіден басым болуымен, сөздерді қолданудың дәлсіздігімен, тілдің антонимдік және синонимдік құралдарының жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталады [2].

Сөйлеу - бұл адамның іс-әрекеті процесінде қалыптасатын процесс, сонымен қатар, адамның аздық көпті белгілі бір мәселелерді саналы түрде шешуі. Сондықтан бастауыш сынып оқушыларына сөйлеуді үйрету барысында оқу-іс әрекеті - әр бала белсенді түрде сабаққа қатысуға және өз бетінше шешім қабылдауға негізделуі тиіс. Баланың оқу сапасы, алған білімі, барлық пәндер бойынша қалыптасқан дағдылары баланың үйлесімді сөйлеуді қалай меңгергеніне байланысты. М.С.Бессонованың пікірінше, балалардың сөйлеуі мен сөздігін дамыту, ана тілінің байлығын игеру жеке тұлғаны қалыптастырудың, ұлттық мәдениеттің дамыған құндылықтарын игерудің негізгі элементтерінің бірін құрайды. Бүгінгі таңда оқушылардың сөздік қорының кедейленгенін байқап жүрміз, бұл өз кезегінде оқуда қиындықтарға әкеледі. Сондықтан оқушылардың сөздік қорын (белсенді де, енжар да) бастауыш сыныпта тіл сабақтарында толықтырып отыру қажет [3].

Сөздік қор - бұл тілдегі барлық сөздердің жиынтығы. ПДТ балалардың сөздік қорының ерекшеліктерін зерттеу қазіргі заманғы арнайы педагогика саласының теориясы мен практикасының өзекті мәселесі болып отыр. Н.Ю.Боряков, Н.П.Деревянко, Е.В.Мальцев және т. б. заманауи зерттеуші мамандардың еңбектеріндегі мәліметтері бойынша:

- ПДТ балалар сөздерді сөздің тар мағынасында жиі қолданады;
- Бұл балалардың сөйлеуі жалпылаудың төмен деңгейімен сипатталады: пішіні, мақсаты немесе басқа белгілері бойынша бір-біріне ұқсас көптеген заттарды жалпы атайды;
- Оларда тілдің синонимдік және антонимдік құралдарының қалыптасуында бұзылулар болады, балалар сирек қолданылатын және таныс емес сөздерге антонимдерді таңдауда айтарлықтай қиындықтарға тап болады;
- ПДТ оқушылардың белсенді сөздік қоры енжар сөздік қорынан әлдеқайда аз;
- ПДТ балалар заттардың бөліктерін білдіретін көптеген сөздерді білмейді (орындытың аяғы, арқасы, отырғышы), жануарлардың төлдері (көжек, қонжық) және т.с.с. [4, 34 бет].

Баланың сөздік қорын қалыптастыру оның психикалық дамуы мен тәрбиесімен тығыз байланысты, бұл көбінесе танымдық іс-әрекеттің даму деңгейімен және негізгі ойлау процестерінің қалыптасуымен анықталады. Көптеген авторлардың зерттеулері бұл санаттағы балалар қалыпты балалармен салыстырғанда шектеулі сөздік қорымен сипатталатындығын көрсетеді. Л.В.Мардахаев сөздік қор ұғымына мынадай анықтама береді: "Сөздік қор - бұл адамның сөзді түсінетін және түсіндіре алатын табиғи тіл сөздерінің жиынтығы"[5, 21 бет].

Қазіргі сабақ беру жағдайында оқушылардың белсенді сөздік қорын байыту мәселесін шешудің тиімді әдістері мұғалімнің оқушылармен және барлық оқушылардың бір-бірімен өзара әрекеттесуіне ықпал ететін интербелсенді оқыту әдістері болып табылады. Интербелсенді оқыту процесінде оқушылардың білімі мен идеялары алмастырылады, бұл оқушылардың іс-әрекетін ынтымақтастықтың жоғары формаларына ауыстырады.

Педагогикадағы интербелсенді тәсіл инновациялық деп түсіндіріледі, ал интербелсенді оқыту танымдық қызметті ұйымдастырудың бір түрі ретінде түсіндіріледі. Білім алушылардың бірлескен іс-әрекеті түрінде жүзеге асырылатын таным тәсілі, онда балалар бір-бірімен өзара әрекеттеседі, ақпарат алмасады, проблемаларды бірлесіп шешеді, жағдайларды модельдейді, басқалардың іс-әрекеттерін және олардың мінез-құлқын бағалайды, іскерлік ынтымақтастықтың нақты атмосферасына енеді, яғни интербелсенді тәсілдің маңызды сипаттамалары: оқушылардың бір-бірімен немесе объектілермен белсенді өзара әрекеттесуі қоршаған әлем (интерактивті тақта, планшет және т.б.) және өзара әрекеттесу процесінде оқыту [6].

Интербелсенді тәсілді қолдана отырып оқыту әр түрлі мәселелерді шешуге мүмкіндік береді: коммуникативті білім-білік дағдыларын дамыту, басқалардың пікірін тыңдауға үйрету, әртүрлі көзқарастарды салыстыру және бағалау, бірлескен шешімдер әзірлеу, оқушылар арасында эмоционалды байланыс орнатуға ықпал етеді, командада жұмыс істеуге үйретеді, қауіпсіздік, өзара түсіністік және өзіндік жетістік сезімін сезінуге көмектеседі.

ПДТ балаларға қатысты интербелсенді тәсілді қолдану олардың психофизикалық дамуының ерекшеліктеріне байланысты белгілі бір шектеулерге ие: белсенділіктің төмендеуі және қоршаған әлемге, атап айтқанда адамдарға (құрдастарына, үлкендерге және т.б.) қызығушылық таныту, сөйлеу дамуының ерекшеліктері (сөйлеудің нашарлығы, көптеген дыбыстарды өткізіп жіберу және ауыстыру, сөздік қорының енжарлығы, ана тілінің грамматикалық негіздерін игермеуі, ақпаратты беру қиындықтары және т. б.), ойлау процестерінің бұзылуы (салыстыру, жалпылау және т. б.).

Қазіргі кезеңде түзету жұмыстарының қолданыстағы дәстүрлі нысандары мен құралдары оқытудың интербелсенді құралдарын қамтитын жаңа оқыту құралдарының пайда болуымен толықтырылды. Интербелсенді оқыту құралдары - бұл оқыту процесінде мұғалім мен бала арасындағы нәтижелі диалогты қамтамасыз ететін, нақты уақыт режимінде белсенді өзара әрекеттесуге мүмкіндік беретін құралдар. Интербелсенді оқыту құралдарының негізгі дидактикалық мақсаты - оқу процесін ең тиімді сипаттамаларға жақындату [7].

Біздіңше, интербелсенді оқыту құралдарын қолдану тиімділігі – бұл балалардың сөйлеу тілінің дамуындағы кемшіліктерді түзетуде маңызды орын алады және алынған дағдыларды бала үшін ең қолжетімді және қызықты түрде тиімді және сапалы игеруге және бекітуге ықпал етуі.

Басты ескеретін мәселе - логопедиялық сабаққа тән - сөйлеу материалын бірнеше рет қайталау қажеттілігі, бұл көбінесе оқушының шаршауының жоғарылауына, не болып жатқанына қызығушылықтың жоғалуына әкеледі. Бұл жағдайда логопедиялық сабақта оқытудың интербелсенді құралдарын қолдану көрсетілген жағымсыз құбылыстарды болдырмауға көмектеседі, өйткені бұл баланың сөйлеу дағдыларын бекітуге және әртүрлі графикалық және анимациялық эффекттердің көмегімен безендірілуі мүмкін визуалды түрде ұсынылатын әр түрлі көрнекі материалдарда алынған дыбыс айту дағдыларын автоматтандыруға көмектесуі. Соның негізінде интербелсенді оқыту құралдарын қолданудың артықшылығы - олар баланың естігенін визуализациялауға мүмкіндік береді [8].

Біздің тұжымдауымызша, білім берудің жаңа стандарттары мен балалардың жеке даму ерекшеліктерін ескере отырып, негізгі әдістемелік инновациялар бүгінде оқытудың интербелсенді әдістерін қолданумен байланысты. Өйткені оқытудың интербелсенді әдістері мен формаларын сөзсіз ПДТ балалардың сөздік қорын дамытуға да қолдану тиімділігі.

Жалпы логопедиялық әдістердің негізгі міндеті – интербелсенді қарым-қатынасты қамтамасыз ету. Осыған орай, баламен интербелсенді қарым-қатынас жасай отырып, біз оларды оқытамыз, дамытамыз, тәрбиелейміз, бұзылуларды түзетеміз, әлеуметтендіреміз, қоршаған әлемге бейімдейміз, мектепте оқуға көмектесеміз және одан әрі тәуелсіз өмірге дайындай аламыз.

Өкінішке орай, қазіргі уақытта интербелсенді оқыту мәселесінде материалдардың негізгі бөлігі қалыпты дамып келе жатқан оқушылармен жұмыс істеуге бағытталған. Мүмкіндігі шектеулі оқушыларды интербелсенді оқыту туралы әдебиеттер өте аз, бірақ осы әдістеме аясында қолданыстағы интербелсенді оқыту әдістерін ПДТ балалармен логопедиялық жұмысқа бейімдеу

мүмкіндігі бар. Арнайы педагогикада интербелсенді тәсіл мәселесі тікелей қарастырылмады, бірақ көптеген ғалымдардың еңбектерінде жанама көрініс тапты.

Логопедиялық сабақтарда оқытудың интербелсенді әдістерін қолдану құндылығы:

- балаларды білім беру процесіне тарту белсенділігін ынталандырады;
- оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытады;
- оқытудың тиімділігі мен сапасын бірнеше есе арттырады;
- түзету жұмыстарының мерзімін қысқартады;
- командада жұмыс істеу қабілетін қалыптастырады, кез келген көзқарасқа төзімділік танытуды үйренеді.

Интербелсенді оқыту тағы бір маңызды мәселені ішінара шешеді. Бұл - релаксация, жүйке жүктемесін жеңілдету, зейінді ауыстыру, әрекет формаларын өзгерту және т. б. Осылайша, оқытудың интербелсенді әдістері ПДТ балаларды түзету және дамыту жұмыстарының перспективалық құралы болып табылады, соның арқасында баланың бүкіл денесін сауықтыруға ықпал ететін логопедиялық балалардың сөйлеуін түзету процесі оңтайландырылады.

Логопедиялық сабақтарда интербелсенді әдістерді тиімді пайдалану үшін өз жұмысыңызды мұқият жоспарлауда ескепретін басты мәселелер:

- оқушылардың жасына, интербелсенді әдістермен жұмыс тәжірибесіне сәйкес әдістерді қолдану;

- оқушыларға тақырыпты игерудің "кілтін" беретін интербелсенді жаттығуларды таңдау;
- әр оқушының жұмыс қарқынын және оның қабілеттерін ескеру.

Логопедиялық сабақтарда қолданатын кейбір интербелсенді әдістерді қарастырайық. Оқытудың интербелсенді әдістерін қазіргі практикада 4 топқа бөліп қарастырады:

1. топтық оқыту;
2. фронтальдық оқыту;
3. ойын барысында оқыту;
4. пікірталас барысында оқыту.

Топтық оқу әрекеті - оқытуды шағын топтарда ұйымдастыру формасы. Мұндай оқыту оқушылар үшін өз құрбыларымен ынтымақтастық жасауға, әр адамның қарым-қатынасқа табиғи ұмтылысын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Топтық оқытуға жұппен жұмыс, шағын топтағы жұмыс, аквариум жатады.

Фронтальдық интербелсенді әдістерге бүкіл сыныптың бір мезгілдегі бірлескен жұмысын қамтитын әдістерді жатқызуға болады: «Микрофон», «Аяқталмаған сөйлемдер», «Миға шабуыл», «Оқи отырып, үйренемін».

Ойын барысында оқыту әдістеріне рөлдік ойындар, драматизациялау жатады. ПДТ балаларды оқыту мен тәрбиелеуде ойын ерекше орын алады. Ойын дамуға ықпал етіп қана қоймайды, жағымды эмоциялар тудырады, белсендіреді. Мектеп практикасы үшін дидактикалық ойындардан басқа, оқушылардың өзара іс-қимылы мен ынтымақтастығын дамытуға бағытталған сюжеттік және рөлдік ойындар әзірленді. Оларды педагогикалық қызметте кіші және үлкен оқушылармен бірге қолдану ұсынылады. Мұндай ойындардың негізгі мақсаты - қалыптасқан дағдылар мен білім-білік дағдыларын пысықтау, оларды нақты өмірлік жағдайларға көшіру. Сондай-ақ, рөлдік ойындар мотивацияны дамыту үшін қолданылады, мысалы, қолмен жұмыс жасау.

Пікірталасқа оқыту әдісі оқыту үдерісінде оқушылардың танымдық әрекетінің маңызды тәсілі, өйткені пікірталас – даулы мәселені көпшілік алдында кеңінен талқылау. Бұндай әдістерге «Ток-шоу», «Пресс» әдісі, «Бағытыңды таңда» әдістері жатады.

Жалпы айтқанда, бұл әдістердің барлығы оқушының сөздік қорын белсендіруге, дамытуға көмектеседі. Осылайша, мектептегі логопедиялық жұмыста интербелсенді әдістерді қолдану ПДТ оқушылардың сөйлеу эмоционалдығын жақсартуға ықпал етеді, интонациялық экспрессивтілікті дамытады, сөздік қорын байытады, грамматикалық жүйені қалыптастырады, баланың сөйлеу әрекетін белсендіреді. Оқушыларды оқытудың интербелсенді әдістерін қолдану ПДТ білім алушылардың, ата-аналардың, қоғамның, уақыттың қажеттіліктеріне жауап беретін тәрбие мен білім беру процесін оңтайлы жасауға мүмкіндік береді. Оның дәлелі - жүргізілген зерттеу жұмысымыз[10].

Біздің алғашқы анықтау экспериментіміз Алматы қаласы, Мемлекеттік Коммуналды Қазыналық Кәсіпорны Мамандандырылған «Жанұя» кешені базасында ұйымдастырылды. Мақсатты аудитория ПДТ 9-10 жастағы бастауыш сынып оқушыларын қамтып, барлығы 14 бала қатыстырылды. Бастауыш сынып оқушыларында белсенді сөздік қорының қалыптасу деңгейін диагностикалау үшін

И.Н.Садовникованың "оқушылардың белсенді сөздік қорын анықтау" және М.В.Бажанованың "бастауыш сынып оқушыларының сөйлеуін жедел диагностикалау" әдістері қолданылды [9].

Сөздік қорын зерттеу.

Мақсаты: белсенді сөздік қордың көлемін анықтау.

Кесте 1. И.Н.Садовникова мен М.В.Бажанованың әдістері арқылы берілген тапсырмалар

Пәндік сөздік	Етістікті пайдаланудағы сөз қоры	Салыстыру арқылы сөздік қорды анықтау	«Керісінше айт»
а) суреттердегі заттардың атауы: «Бұл кім? Бұл не?» (қырыққабат, дәптер, дәрігер, көкөністер, қалам, кітап, аспаз, табақша, шыны, мұғалім, шайнек, табақ, оқушы, сызғыш); б) бір сөзбен атаңыз: Ұшақ, автобус, трамвай... Таңқурай, көкжидек, мүкжидек... Күз, қыс, көктем, жаз... Суретші, дәрігер, ұшқыш...	а) «кім не істейді»? шаштараз... тігінші ... ұшқыш... б) «қандай дыбыс шығарады?» мысық ... сиыр ... ит ... жылқы ... в) «әрекеттерді атаңыз»: (не істейді?) боран..... найзағай —... жел —... қар —...	дәміне қарай — лимон мен бал, пияз және жүзім; түсі бойынша — жүгері гүлі мен Қалампыр, алмұрт және қара өрік; беріктігі бойынша — арқан мен жіп, қағаз және мата; биіктігі бойынша — жер үй мен көп қабатты үй, бұта мен ағаш.	Пластилин жұмсақ, ал тас... Көмір қара, ал қар... Дана жақсы сурет салады, ал Дина... Диван жұмсақ, ал орындық... Асан сыпайы, ал Үсен...

Кесте 2. Сөздік қорының даму деңгейін әдістерді қолданбаған жағдайдағы балалардың жауаптарының нәтижесі

Оқушылардың аты	Сөздік қорының даму деңгейі		
	төмен	орташа	жоғары
Абылай	+		
Кәусар		+	
Ермахан		+	
Богдан		+	
Шыңғыс	+		
Мухаммад	+		
Арнұр		+	
Дарын	+		
Сафия	+		
Мұхамед	+		
Гүлнәз		+	
Нұрмұхамед		+	
Алибек		+	
Арсен	+		

Алынған нәтижелер қорытындысына талдау жұмысы бізге барлық балалар тапсырма орындау барысында белсенді бола алмағандығын көрсетті. Мысалы, Сафия барлық тапсырманы өте төмен деңгейде орындаса, ал Мухаммад тапсырмаларды орындау барысында көптеген қиындықтарға тап болды. Балаларға тек суретпен ғана тапсырма орындату, жеке отырып талдату, оларды тез

жалықтырып жіберді. Әрі қарай өз ойларын айтуда сөздік қорларының ақсап тұрғаны байқалды. Көп балалар тек бір сөзбен ғана тоқталып қалды. Тіпті, кейбіреулері қарама-қарсы сөздерді, жалпы атауларды айта алмады. Осыған байланысты сөздік қорының дамуының кемшіліктерін түзетуге бағытталған интербелсенді әдіс арқылы тапсырмалар әзірлеу қажет деп ұсынылды.

Қосымша зерттеу барысында осы аталған оқушыларға интербелсенді әдістердің 4 тобымен тапсырмалар берілді.

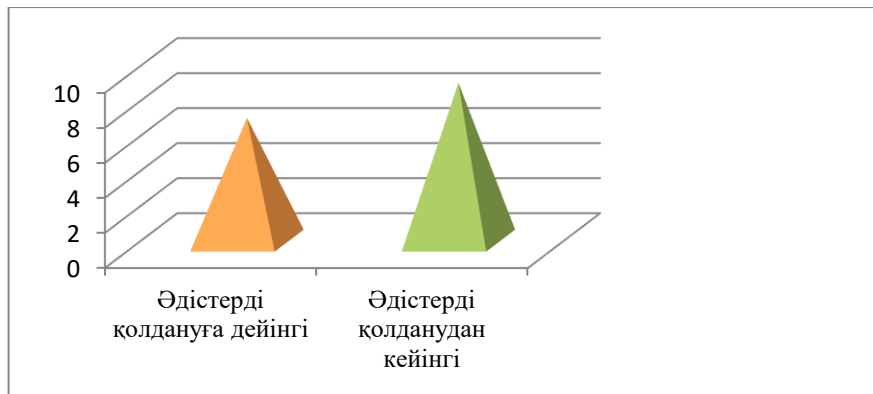
Кесте 3. Оқушыларға берілген тапсырмалар

Топтық оқыту	Фронтальдық оқыту	Ойын барысында оқыту	Пікірталас барысында оқыту
<p>«Аквариум» әдісі Тапсырма: сөйлемдерді аяқтаңыз: Пластилин жұмсақ, ал тас... Көмір кара, ал қар... Дана жақсы сурет салады, ал Дина... Диван жұмсақ, ал орындық... Асан сыпайы, ал Үсен... Бұл әдісте бір топқа осы сұрақтар қойылды, екінші топ қателігін тауып, өздері дұрыс жауабын айтты.</p>	<p>«Микрофон» әдісі Тапсырма: «қандай дыбыс шығарады?» мысық ... сиыр ... ит ... жылқы ... Бұл әдісте әр оқушыға белгілі уақыт берілді. Сол уақыттың ішіндетез сұраққа жауап беруі тиіс. Егерде қате жауап болған жағдайда, басқа оқушы жауап бере алады.</p>	<p>«Сөйлем қуаласпақ» ойыны. Тапсырма: сөйлемдерді аяқтаңыз: Пластилин жұмсақ, ал тас... Көмір кара, ал қар... Дана жақсы сурет салады, ал Дина... Диван жұмсақ, ал орындық... Асан сыпайы, ал Үсен... Интерактивті тақтадан суреттер көрсетіледі. Сол суреттерге қарап әр топ сөйлемді аяқтайды. Бірінші аяқтаған топ жеңіске жетеді.</p>	<p>«Пресс» әдісі Тапсырма: Дәміне қарай — лимон мен бал, пияз және жүзім; түсі бойынша — жүгері гүлі мен Қалампыр, алмұрт және қара өрік; беріктігі бойынша — арқан мен жіп, қағаз және мата; биіктігі бойынша — жер үй мен көп қабатты үй, бұта мен ағаш. Бұл әдісте әр бала өз ойын айтып, менің ойымша деп басқа баланың жауабын ортаға салады.</p>

Кесте 4. Интербелсенді әдістерді пайдаланып берілген тапсырмалардан кейінгі оқушылардың нәтижесі

Оқушылардың аты	Сөздік қорының даму деңгейі		
	төмен	орташа	жоғары
Абылай		+	
Кәусар		+	
Ермахан		+	
Богдан			+
Шыңғыс	+		
Мұхаммад	+		
Арнұр			+
Дарын		+	
Сафия	+		
Мұхамед	+		
Гүлнәз			+
Нұрмұхамед		+	
Алибек		+	
Арсен	+		

Диаграмма 1.



Қорытындылай келе, интербелсенді әдістер баланың сөздік қорын жан-жақты дамытудың бірегей құралы, әртүрлі білім мен дағдыларды игеру көзі ретінде өз маңыздылығын дәлелдеді. Бұл орайда, интербелсенді оқыту әдістерін кеңінен қолдану барысында оқушылардың танымдық қабілеттерін, белсенділіктерін, пәнге деген қызығушылықтары артқандықтары байқалды. Сонымен қатар бастауыш сыныптағы әртүрлі интербелсенді әдістер ПДТ балалардың сөйлеуін, ойлауы мен қиялын, ерік-жігерін, табандылығын, ұйымшылдығы мен тәртіптілігін, белсенді сөздік қорын өсіруге тиімді ықпал ететіндігіне көз жеткіздік. Бұл өз кезегінде интербелсенді оқыту әдістерді күнделікті сабақта қолдану ПДТ оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндігі өте зор екендігін тұжырымдайды және оған жүргізілген педагогикалық тәжірибе жұмысының бірінші кезеңінде жүргізілген зерттеу жұмысы нәтижелері дәлел бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Айтбаева А.Б., Арнайы педагогика негіздері: оқу құралы / А.Б. Айтбаева, - Алматы: Нур-Принт, 2014. - 128 бет.
2. Жигорева М.В., «Применение интерактивных технологий по конструированию структурно-семантических высказываний обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».- ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва: 2018.
3. Меженцева Г.Н., «Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития». - «Молодой учёный»- Международный научный журнал № 19 (153) / 2017.
4. Аутаева А.Н., Ольжабаева А.Е. «Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілі ерекшеліктері». - ХАБАРШЫ «Арнайы педагогика» сериясы, №4(67), 2021
5. Тойбазарова Н.А. Интербелсенді оқыту технологиясы. Оқу құралы. – Нұр-Сұлтан: «Тұран-Астана» унив. баспасы, 2019. – 89 бет.
6. Кузубоева М. М. «Интерактивные методы обучения». - "Экономика и социум" №10(65) 2019
7. Янко Л.А., «Методы и приемы интерактивного обучения в деятельности учителя-логопеда с учащимися, имеющими тяжелые нарушения речи». Ростов н/Д: Феникс, г. Тирасполь 2019. – 99 с.
8. Бажанова М.В., «Экспресс – диагностика речи младших школьников»: Методическая разработка, Ярославль, 2019
9. Садовникова И.Н., «Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма»: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2015. – 400 с: ил.
10. Ботамқұлова А.Б., «Қазіргі кездегі оқытудың педагогикалық технологиялары» Оқу-әдістемелік құрал. – Тараз, 2015. – 90 бет.

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.37

Б.М. Мажинов¹, Қайыржанова А.Б.².

¹PhD (философия докторы), қауымдастырылған профессор, bagdat_1969@mail.ru

²7M01902 - Логопедия мамандығының 2-курс магистранты asulai_99_99@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ.

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМУМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ӘНГІМЕ ҚҰРАСТЫРУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада логопедияның өзекті мәселелесі - сөйлеу тілі жалпы дамуымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдыларының даму ерекшеліктері қарастырылады. Жалпы әңгіме құрастыру дағдысы ауызша сөйлеу қызметінің ажырамас бөлігі ретінде ашылып көрсетіледі. Әңгіме құрастыру баланың ойлауына, қиялына, сезіміне, танымдық қабілеттеріне әсер етіп қана қоймай, байланыстырып сөйлеу тілі арқылы коммуникативті дағдыларын дамытады. Ғалым В.П. Глухов еңбектеріне сәйкес, сөйлеу тілі жалпы дамуымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдыларының ерекшеліктеріне: баяндау дәйектілігі мен үйлесімділігінің бұзылуы, мағыналық жағынан кездесетін олқылықтар, грамматикалық формалардың тиімсіз қолданылуы жатады. Осы категориядағы балалардың әңгіме құрауында құрылымдық кемшіліктер, лексикалық қиындықтар, фразалық сөйлеудің төмен деңгейі, сөйлем құрудағы көптеген қателіктер көп кездеседі. Осы мәселелерді ескере отырып, біртұтас әңгіме құрастыру дағдысын қалыптастыру сөйлеудің жалпы дамуымауы бар балалармен түзету және дамыту жұмыстарының жалпы кешенінде маңызды бағыт болып табылады.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамуымауы; мектеп жасына дейінгі балалар; әңгіме құрастыру дағдылары; монологты сөйлеу, сипаттау әңгімесі, логопедиялық жұмыс.

Мажинов Б.М.¹, Қайыржанова А.Б.².

¹Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор, bagdat_1969@mail.ru

²Магистрант 2 курс по специальности 7M01902- Логопедия, asulai_99_99@mail.ru

КазНПУ имени Абая, г. Алматы

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема логопедии - особенности развития навыков конструирования рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи. Умение составлять общий рассказ раскрывается как неотъемлемая часть устной речевой деятельности. Составление рассказа не только влияет на мышление, воображение, чувства, познавательные способности ребенка, но и развивает коммуникативные навыки через связную речь. Согласно трудам ученого В.П. Глухова, к особенностям навыков составления рассказа дошкольников с общим недоразвитием речи относятся: нарушение последовательности и связности повествования, семантически встречающиеся пробелы, неэффективное использование грамматических форм. В рассказообразовании детей этой категории часто встречаются структурные недостатки, лексические трудности, низкий уровень фразовой речи, многочисленные ошибки в построении предложений. Формирование навыка составления целостного рассказа с учетом этих вопросов является важным направлением в общем комплексе коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; дошкольники; навыки составления рассказа; монологическая речь, описательный рассказ, логопедическая работа.

Mazhinov B.M.¹, Kaiyrzhanova A.B.².

¹doctor of Philosophy (PhD), associate Professor, bagdat_1969@mail.ru

²2-nd year master student, major in 7M01902- Speech therapy, asulai_99_99@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF STORYTELLING SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article deals with the actual problem of speech therapy - the features of the development of the skills of constructing a story in preschoolers with general speech underdevelopment. The ability to compose a general story is revealed as an integral part of oral speech activity. Writing a story not only affects the child's thinking, imagination, feelings, cognitive abilities, but also develops communication skills through coherent speech. According to the works of the scientist V.P. Glukhov, the peculiarities of the skills of composing a story of preschoolers with general underdevelopment of speech include: violation of the sequence and coherence of the narrative, semantically occurring gaps, inefficient use of grammatical forms. In the storytelling of children of this category, there are often structural deficiencies, lexical difficulties, a low level of phrasal speech, numerous errors in the construction of sentences. The formation of the skill of composing a holistic story taking into account these issues is an important direction in the overall complex of correctional and developmental work with children with general speech underdevelopment.

Keywords: general underdevelopment of speech; preschoolers; storytelling skills; monologue speech, descriptive narrative, speech therapy work.

Кіріспе. Сөйлеу - бұл тұлғаның негізгі шығармашылық, психикалық қызметі, өзін-өзі дамыту, ұйымдастыру, жеке басыңды, ішкі дүниенді қалыптастыру қабілетінің көрінісі. Педагогикалық энциклопедиялық анықтамалықта «сөйлеу» түсінігі тіл арқылы адамдардың қарым-қатынас нысаны ретінде түсіндіріледі [1].

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы — сөйлеу жүйесінің мағыналық және дыбыстық жағына қатысты барлық компоненттерінің қалыптасуы бұзылған күрделі сөйлеу бұзылысы болып есептеледі. Сөйлеу тілі дамымаған бала үшін тілдік дағдылар мен сөйлеу нормаларын меңгеру және қалыптастыру күрделі кедергіге айналуға.

Онтогенездегі сөйлеуді дамыту сөздік қорды байытуды, тілдік заңдылықтар мен нормаларды меңгеруді, іс жүзінде оларды қолдануды, іс-әрекеттің мазмұнын толық, дәйекті түрде жеткізе білуді немесе өз бетінше мағынасы, құрылымы жағынан дұрыс байланысқан әңгіме құра білуді қамтиды. Мектепке дейінгі жаста байланыстырып сөйлеуді дамыту баланың мектепте сәтті оқуының маңызды шарты болып табылады.

Мектепке дейінгі жас- байланыстырып сөйлеуді қалыптастыруда өте маңызды кезең: дәл осы кезеңде сөйлеудің контекстік және ситуациялық жағы пайда болады, монологтық сөйлеудің алғашқы формалары қалыптасады.

Мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеуін дамыту проблемаларының бірі – әңгіме құрастыру дағдыларын дамыту. Әңгіме құрау-балаларда белгілі бір құбылыс туралы түсінік қалыптастыру, жағымды эмоциялар тудыру, дұрыс экспрессивті сөйлеу үлгісін жасау, сөздік қорды байыту, сөйлеудің грамматикалық формаларын бекіту үшін қолданылатын жұмыс түрі.

Әңгіме - бұл кез-келген оқиғаның дербес, егжей-тегжейлі экспозициясы. Әңгіме құрастыру – айтылған ақпаратты қайталаудан да күрделі әрекет. Бала өзі таңдаған тақырыпқа сәйкес әңгіменің мазмұнын анықтап, сөйлеу формасын таңдауы керек. Әңгімелеудің маңызды міндеттері- ақпаратты жүйелеу, оны қажетті ретпен, жоспарға сәйкес құрастырып айту болып табылады.

Әңгіме құрастыру баланың ойлауына, қиялына, сезіміне, танымдық қабілеттеріне әсер етіп қана қоймай, байланыстырып сөйлеу тілі арқылы коммуникативті дағдыларын дамытады. Баланың әңгіме дағдыларын қалыптастыру – бұл оның біртұтас байланысқан сөйлеуін қалыптастыру. Бұл міндет мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамытудың жалпы міндетінің құрамдас бөлігі болып табылады. Әңгіме айту дағдысының дамыған формасына ие болу – шебер педагогикалық ықпал мен басшылықты қажет ететін күрделі және ұзақ процесс [2].

Мектеп жасына дейінгі педагогикалық көптеген еңбектерде балаларды әңгіме құрастыруға дағдыландыру байланыстырып сөйлеуді қалыптастырудың, сөйлеу белсенділігі мен шығармашылық

бастаманы дамытудың негізгі құралдарының бірі ретінде қарастырылады (А.М. Бородич, Э. П. Короткова және т. б.). Әңгіме құрастыру дағдысының дамуы балалардың психикалық процестері мен танымдық қабілеттерін қалыптастыруға оң әсер етеді.

Баланы әңгіме құруға үйрету, яғни, өз ойларын тәуелсіз үйлесімді және дәйекті түрде ұсыну, мұғалім оған нақты сөздер мен сөз тіркестерін табуға, сөйлемдерді дұрыс құруға, оларды бір – бірімен логикалық байланыстыруға, дыбыстық және сөздік айтылу нормаларын сақтауға көмектеседі. Басқаша айтқанда, мұғалім баланың сөйлеуінің барлық аспектілерін – лексикалық, грамматикалық, фонетикалық жағынан жетілдіреді .

Әңгімеде баланың ойлауы, оның сезімдері қозғалады, оны қарым-қатынас жасауға және әсер алмасуға итермелейді. Әңгіме алдында сіз балаларды оны қабылдауға бейімдеп, алдын-ала әңгіме жүргізе аласыз, ал әңгіме аяқталғаннан кейін қорытынды әңгіме, әсер алмасу, қайталау жасауға болады. Осы арқылы балалардың байланыстырып сөйлеу тілін белсенді дамыту мүмкіндігі туындайды [3].

Әңгімелер негізінен *нақты* және *шығармашылық* болып бөлінеді. Біріншісі, атауының өзі көрсеткендей, нақты оқиғаларды (фактілерді) жеткізеді, олар тікелей қабылдау негізінде немесе есте сақтау арқылы құрастырылады. Екіншісі, шығармашылық қиялдың белсенді қатысуымен құрылады, соның арқасында нақты оқиғалар туралы әңгіме "нақты жағдайда болмаған кейбір қосымша бөлшектермен" толықтырылуы да мүмкін.

Әңгімелер формасына қарай *сипаттамалық* және *сюжеттік* болып бөлінеді. Сипаттамалық әңгіме нақты немесе суретте бейнеленген заттарды қарапайым сипаттаудан тұрады. Мұндай әңгімеде оқиға желісі болмайды, тек осы тақырыпқа тән белгілер сипатталады. Әңгіменің бұл типінде сын есімдер жиі пайдаланылады.

Сюжеттік әңгімеде іс-әрекеттің басталуы, даму барысы, қандай да шарықтау шегіне жететін кезеңі баяндалады, мұндағы оқиғалар себеп-салдарлық байланысты ескере отырып, белгілі бір уақыт тізбегінде жүреді .

Л.С.Выготский өз еңбегінде мектеп жасына дейінгі балаларда әңгіме құрастыру дағдысының қалыптасту моделін құрып, процесті екі негізгі кезеңге бөліп қарастырады:

1. Семантикалық, яғни, әңгіме құрастыру элементтерін таңдаумен байланысты.
2. Тілдің грамматикалық нормаларына сәйкес әңгіменің желісін құрастырады[4].

Мектепке дейінгі жаста ауызша монологтық сөйлеудің екі түрі қалыптасады: естігенді қайталау және өздігінен әңгіме құрау .

Э. П. Короткова мектеп жасына дейінгі балалардағы әңгіме құрастырудың келесі түрлерін бөліп көрсетеді:

- 1) ойыншықтар мен заттар бойынша әңгімелеу;
- 2) сурет бойынша әңгімелеу;
- 3) жеке тәжірибесін әңгімелеу;
- 4) шығармашылық әңгімелеу.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы кезінде тілдің барлық құрылымдық компоненттерінің, соның ішінде байланыстырып сөйлеудің бұзылыстары байқалады. Зерттеуші В.П. Глухов өз еңбегінде бұл қиындықтар тілдің фонетикалық-фонематикалық және лексикалық-грамматикалық жүйелердегі бұзылыстармен, сондай-ақ психикалық процестердің дамуының кешеуілдеуімен байланысты деп көрсетеді[5]. Осы категориядағы балалардың әңгіме құрау қабілеттерінде Т. А. Ткаченко оқиға желісінің ретсіздігін, дәлдіктің анық еместігін, әңгімеде себеп-салдарлық қатынастарға емес, сыртқы әсерлерге назар аудару басым болатынын ашып көрсетеді[6].

В.К. Воробьеваның зерттеулерінде сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда әңгіме құрау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерінің 4 деңгейі бөліп қарастырылады [7].

1- деңгей

Бұл деңгейдегі балалар әңгіме құрауда, сұраққа жауап беруде күнделікті сөйлеуде жиі қолданылатын стереотиптік, осыған дейін меңгерілген сөз тіркестерімен жауап береді. Мұндай балалардың сөйлеуі эмоционалды емес, монотонды, үзіліспен жүреді. Олар үшін қысқа әңгіме құрастыруда да негізгі мағынаны, кілт сөзді бөліп көрсету қиындық тудырады.

2-деңгей

Негізгі мағынаны жалғастыру деңгейі. Автор бұл деңгейге негізгі тақырып аясында өздігінен емес, өзгенің ойын жалғастырады. Бұл балаларда әңгіме құрастыруға қызығушылық болғанымен, адамның сөзін толық қабылдауға түсінік қалыптаспағаны байқалады.

3-деңгей

Әңгімені қысқаша аяқтау деңгейі. Бұл деңгейде бала басталған тақырып аясындағы әңгімені жалғастыра отырып, адекватты түрде ойды аяқтайды. Әңгіме желісі кем дегенде бір немесе екі сөйлемге созылады. Осы топтағы балаларда әңгіме құрастыруға қызығушылық басым болып, процеске тез кіріседі.

4-деңгей

Әңгіме желісін дамыта алу деңгейі. Бұл деңгейде бала әңгіме құрастыруда оқиға желісінің жоспар бірлігін сақтай отырып, әңгімені өздігінше дамытады, жаңа оқиға компоненттерін қосады.

Мектепке дейінгі жаста ауызша монологтық сөйлеудің екі түрі қалыптасады: естігенді қайталау және өздігінен әңгіме құрау.

Ғалым В.П. Глухов еңбектеріне сәйкес, сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдыларының ерекшеліктеріне: баяндау дәйектілігі мен үйлесімділігінің бұзылуы, мағыналық жағынан кездесетін олқылықтар, грамматикалық формалардың тиімсіз қолданылуы жатады. Осы категориядағы балалардың әңгіме құрауында құрылымдық кемшіліктер, лексикалық қиындықтар, фразалық сөйлеудің төмен деңгейі, сөйлем құраудағы көптеген қателіктер көп кездеседі. Осы мәселелерді ескере отырып, біртұтас әңгіме құрастыру дағдысын қалыптастыру сөйлеудің жалпы дамымауы бар балалармен түзету және дамыту жұмыстарының жалпы кешенінде маңызды бағыт болып табылады.

Зерттеуші Т.Б.Филичеваның пікірінше, сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрау қабілеттері бірқатар ерекшеліктерге ие, оларға келесідей қателерді жатқыза аламыз:

1) берілген тақырып, сурет, сюжеттік суреттер бойынша әңгіме құрастыру кезінде логикалық реттіліктің бұзылуы, негізгі элементтерді аңғармау, жеке эпизодтарды қайталау;

2) шығармашылық элементтері бар еркін тақырыптағы әңгіме құрастыруда, өз өміріндегі оқиғалар туралы әңгімелеуде балалар негізінен қарапайым, аз ақпарат беретін сөйлемдерді қолданады.

3) әңгіме құрау кезінде өз ойлары мен сөздерін жоспарлау және тиісті тілдік құралдарды таңдау кезінде қиындықтарға тап болады[8]. Теориялық мәліметтерді талдау мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың әңгіме құрау дағдылары қиындықпен қалыптасатынын көрсетеді. Барлық авторлар бұл ақаулықтың тұрақтылығын, оны жеңудің төмен динамикасын атап өтеді. Сөйлеуді үйрену барысында әңгіме құрастыру дағдысын игеру олар үшін ерекше қиындық тудыратыны және логопед-мұғалімнің ерекше назарын қажет ететіні анықталды.

Зерттеу әдістері мен материалдары:

III деңгейдегі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдысының дамуын эксперименттік жолмен зерттеу қажет. Бұл экспериментте мектеп жасына дейінгі III деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың әңгіме құрастыру дағдысын анықтауда логопедиялық жұмыстарды қолдану және логопедиялық жұмыстың маңыздылығы сипатталады. Тәжірибе бойынша жалпы сөйлеу тілінің дамымауының 3 деңгейі бар мектеп жасына дейінгі 10 бала сынаққа алынды.

Эксперименттік зерттеуде мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдысының даму деңгейін тексеруде В.П. Глуховтың сипаттамалық әңгіме құрастыруға арналған тапсырмалар сериясын қамтитын (эртүрлі суреттер жанры бойынша әңгіме құрастыру) әдісі қолданылды. Мектеп жасына дейінгі балаларға жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып білім беру бағдарламалары бойынша тапсырмалар ұсынылды.

1. Жеке іс-қимыл бойынша қарапайым сөйлем құрастыру.

Мақсаты: Балалардың фразалық деңгейде аяқталған қарапайым сөйлем құрастыру деңгейін анықтау.

Зерттеу жүргізу үшін іс-қимыл көрсетіліп бейнеленген 10 сурет қажет. Әр суретті көрсету кезінде балаға сұрақ қойылды: «Суретте Кім? Не істеп жатыр?» Егер фразалық жауап болмаған жағдайда, бақылаушы ересек көмекші сұрақтар арқылы « қыз/ұл не істеп жатыр?» сұрақты нақтылайды.

2. Мағыналық үйлесімі бар толық, күрделі сөйлем құрастыру.

Мақсаты: Балалардың заттар арасында лексикалық-мағыналық қарым-қатынас орнату және оларды толық сөйлем түрінде жеткізу қабілетін анықтау.

Қосымша материал ретінде 3 сурет "қыз", "себет", "орман" ұсынылады. Әрбір суретті атай отырып, 3 суретті біріктіріп, мағыналық үйлесімі бар толық сөйлем құрастыру тапсырылады. Егер

бала 1-2 сөзді пайдаланып, мысалы: «қыз орман аралады» деп сөйлем құрастырса, нұсқаулық қайтадан түсіндіріліп, тапсырма қайтадан беріледі.

Келесі тапсырмалар формасы балалардың біртұтас монологтықлық сөйлеуінің қалыптасу деңгейі мен ерекшеліктерін анықтауға арналған.

3. Мазмұндық үйлесімі бар шағын сюжеттік әңгіме құру.

Мақсаты: Көрнекі эпизодтық фрагменттер негізінде тұтас сюжеттік әңгіме құрастыру қабілетін анықтау.

Зерттеу үшін Н.Радловтың сюжетті суреттер сериясы қолданылады. Суреттер баланың алдына дұрыс реттілікпен орналастырылып, оларды мұқият қарап шығуына көңіл бөлінеді. Нұсқау берілместен бұрын, суреттер бойынша тақырыпқа шолу жасалынып, әр суреттің мағынасы мен мазмұны түсіндіріліп, жеке бөлшектері ашып көрсетіледі. Кейін суреттерге қарай отырып, дәйекті әңгіме құрастыру талап етіледі. Қиындық туындаған кезде жетекші сұрақтармен қатар, тиісті суретке және оның бөлшектеріне сай ым-ишаралар да пайдаланылып, қолдау көрсетіледі.

4. Жеке тәжірибе негізінде әңгіме құрастыру.

Мақсаты: Баланың жеке деңгейін және өмірлік әсерлерін жеткізу кезінде біртұтас фразалық және монологты сөйлеуді меңгеру ерекшеліктерін анықтау.

Нұсқаулық: балаға өзіне жақын тақырып бойынша әңгіме құрастыру ұсынылады (мысалы, «анасымен дүкенге бару», «достарымен серуендеу») және әңгіме жоспары беріледі:

- көшеде не бар?
- онда балалар не істейді?
- балалар қандай ойындар ойнайды?
- сүйікті ойындарыңыз туралы айтып беріңізші?
- - қыста және жазда қандай ойын түрлері ойналады?

5. Сипаттау әңгімесін құрастыру

Зерттелушілерге өздеріне таныс заттардың (ойыншық) модельдері немесе заттардың негізгі бөлшектері мен қасиеттері анық көрсетілген графикалық кескіндер ұсынылады.

Зерттеу жүргізілместен бұрын балаға затпен танысуға, оны мұқият зерделеуге бірнеше минут беріледі, кейін сұрақты жоспар негізінде сол затты сипаттап әңгімелеу тапсырылады. Мысалы жануарды сипаттау кезінде келесідей нұсқау беруге болады: «мына мысық туралы айтып бер, аты кім? көлемі қандай? негізгі дене мүшелерін ата? жүнінің түсі қандай? мысықты қалай тамақтандырады?»

Жоғарыда аталған барлық тапсырмалар әртүрлі ретпен әртүрлі күндері орындалады. Зерттеу нәтижелері хаттамада жазылады.

Балалардағы әңгіме құрастыру дағдыларының даму деңгейін бағалау көрсеткіші:

5 ұпай- Ұсынылған заттың, сюжеттің мазмұнына сәйкес келетін грамматикалық тұрғыдан дұрыс құрастырылған фразалық әңгімелеу, бірақ қажет сөзді іздеу, ойлау қажеттілігіне сай ұзақ кідірістің болуы.

3-ұпай-Тапсырманы орындау барысында фразалық әңгіме құрастыруда ақпараттық және лексикалық – грамматикалық құрылымда кемшіліктердің болуы.

2 ұпай- Тапсырма тек жетекші, көмекші сұрақтардың негізінде, жетелеу кезінде орындалады.

№	Әдіс түрі	3 ұпай	2 ұпай	1 ұпай
1	Жеке іс-қимыл бойынша қарапайым сөйлем құрастыру	3	3	4
2	Мағыналық үйлесімі бар толық, күрделі сөйлем құрастыру.	2	2	6
3	Мазмұндық үйлесімі бар шағын сюжеттік әңгіме құру.	2	2	6
4	Жеке тәжірибе негізінде әңгіме құрастыру.	1	2	7
5	Си Сипаттау әңгімесін құрастыру	2	2	6

Кесте-1. Балаларда әңгіме құрастыру дағдыларының даму деңгейі

СТЖД бар балаларға жүргізілген әңгіме құрастыру дағдыларының даму деңгейін анықтау эксперименті барысында балаларға мектеп жасына дейінгі балаларға сай мазмұны жағынан түсінікті көрнекі және ауызша материалдар жүргізілді. ЖСТД бар балаларға өткізілген анықтау экспериментінің нәтижелерін жоғарыдағы критерийлерге сүйеніп, балаларды 3 деңгейге бөліп,

қарастырдық. Деңгейлерден бөлек анықтау экспериментінде қолданылған әдістеме бойынша етістіктердің қиын, оңай екендігі байқалып, ЖСТД бар балалардың өзіне сай ерекшелігі анықталды. Нәтижесінде СТЖД бар анықтау экспериментіне қатысқан оқушылардың көп бөлігінде әңгіме құрастыру дағдысы қалыптаспаған, төмен деңгейде екендігін көрсетті. Бұл СТЖД балалардың әңгіме құрастыру дағдысын дамыту мәселесін қолға алып, сауатты түзету жұмыстарын жүргізу қажеттілігін айқындайды.

Қорыта келгенде, сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда әңгіме құрастыру дағдыларын қалыптастыру өзіндік ерекшелігімен сипатталады. Бұл категориядағы балаларда әңгіме құрастыру дағдыларын меңгерудегі қиындықтар, ең алдымен, тілдік жүйе компоненттерінің дамуының артта қалуымен байланысты түсіндіріледі.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың әңгіме құрастыру дағдыларын дамыту визуалды, сөйлеу-есту және тактильді қабылдауды, зейінді, есте сақтауды, байқампаздықты дамытуға ықпал етеді. Мектеп жасына дейінгі бала заттың маңызды белгілерін бөліп көрсетуге және салыстыруға, оларды сипаттау үшін қажетті сөздерді, сөйлемдерді қолдануға, өз сөзін үйлесімді, дәйекті ойға біріктіруге үйренеді. Дұрыс сөйлеуді уақытылы меңгеру, өз ойын әңгіме сипатында ашық жеткізе білуге дағдылану баланың толыққанды тұлғасын қалыптастырудың алғышарты болып табылады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Г.Б.Ибатова. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымының қалыптасуының психологиялық-педагогикалық және лингвистикалық негіздері/ Хабаршы «Арнайы педагогика» сериясы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ғылыми журналы, 2020. № 3, 48-52 б.
2. Ткаченко, Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2006 – 47б.
3. Подласый И.П. Педагогика. Общие основы процесс обучения. – М.: 2003. – 576 б.
4. Л. С. Выготский: Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное /– Москва : АСТ, 2011. – 640 б.
5. Глухов, В. П. Исследование особенности связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / Логопедия. – Москва, 2005. – № 3. – 13-24 б.
6. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей/– Москва. : ГНОМ и Д, 2003. – 112 б.
7. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи/ –Москва. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 б.
8. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Дети с проблемами в развитии. Москва 2004. — №1

ҒТАМР 14.29.23
ӘОЖ 376

Жақипбекова С.С.¹, Сағындықызы Н.²

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

²* Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты, sagyndykkyzy01@inbox.ru

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ (5 – 6 ЖАС) ҚАРАПАЙЫМ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІКТЕРІН ИНТЕРАКТИВТІ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың қарапайым математикалық түсініктерін интерактивті ойындар арқылы қалыптастыру ерекшеліктері зерттелді. Психикалық дамуы тежелген балалардың даму ерекшеліктеріне сай, оларда барлық психикалық процесстердің дамуының тежелуі, баяулауы байқалады. Сондықтан, белгілі бір дағдыларды қалыптастыру кезінде тиімді әдістерді қолдану қажеттілігі басым. Соның ішінде балалардың математикалық түсініктерді игеруіне психикалық процесстердің белсенді жұмысы талап

етілгендіктен оны қалыптастыруда интерактивті әдістер оңды ықпал етеді. Себебі, интерактивті әдістер барысында зейін шоғырлануы артып, балалардың есте сақтауы дамиды. Сонымен қатар, бұл әдіс түрі жеңіл бейімделуімен, қолжетімділігімен және балаларды қызықтыру мүмкіндігімен де ерекшеленеді. Дегенмен, интерактивті ойындар компьютерлік бағдарламаларға негізделген болғандықтан, оларды қолдану уақыты мен барысын оңтайландыру қажет. Яғни, бұл әдістер негізгі дидактикалық әдістермен қоса алғанда, сабақ фрагменті ретінде қолданылуы мүмкін.

Отандық әдебиеттерде аталған технологияларды зерттеудің әдістемелік кешенінің аз болуы және толыққанды зерттелмеуі тақырыптың өзектілігін айқындап отыр.

Кілттік сөздер: психикалық дамудың тежелуі, мектепке дейінгі жас, математика, математикалық түсініктер, интерактивті әдістер.

Жакипбекова С.С.,¹Сағындыкқызы Н.²

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

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Алматы, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая магистрант 2 курса специальности 7M01906-Специальная педагогика:инклюзивное образование,

sagyndykkyzy01@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (5-6 ЛЕТ) С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Аннотация

В данной статье изучены особенности формирования элементарных математических представлений детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте с помощью интерактивных игр. В соответствии с особенностями развития детей с задержкой психического развития, у них наблюдается угнетение, замедление развития всех психических процессов. Поэтому при формировании тех или иных навыков преобладает необходимость применения эффективных методов. В том числе, поскольку для овладения детьми математическими понятиями требуется активная работа психических процессов, в ее формировании позитивно способствуют интерактивные методы. Это связано с тем, что в ходе интерактивных методов повышается концентрация внимания и развивается память детей. Кроме того, этот тип метода также отличается легкой адаптацией, доступностью и возможностью заинтересовать детей. Однако, поскольку интерактивные игры основаны на компьютерных программах, необходимо оптимизировать время и ход их использования. То есть эти методы могут быть использованы в качестве фрагмента урока, включая основные дидактические методы.

Актуальность темы обусловлена тем, что в отечественной литературе недостаточно и недостаточно изучен методический комплекс исследований указанных технологий.

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольный возраст, математика, математические понятия, интерактивные методы.

Zhakupbekova S.S.,¹ Sagyndykkyzy N.²

¹scientific supervisor, PhD, senior lecturer Sayleskorpion@mail.ru

Abai Kazakh National Pedagogical University,Almaty, Kazakhstan

²Abai KazNPU, 2nd year master's student of specialty 7M01906-Special Pedagogy:inclusive education,

sagyndykkyzy01@inbox.ru

FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION (5-6 YEARS) USING INTERACTIVE GAMES

Abstract

This article examines the features of the formation of elementary mathematical representations of children with mental retardation in preschool age with the help of interactive games. In accordance with the peculiarities of the development of children with mental retardation, they experience depression, slowing

down the development of all mental processes. Therefore, when forming certain skills, the need to use effective methods prevails. In particular, since the active work of mental processes is required for children to master mathematical concepts, interactive methods positively contribute to its formation. This is due to the fact that during interactive methods, the concentration of attention increases and the memory of children develops. In addition, this type of method is also characterized by easy adaptation, accessibility and the ability to interest children. However, since interactive games are based on computer programs, it is necessary to optimize the time and progress of their use. That is, these methods can be used as a fragment of a lesson, including basic didactic methods.

The relevance of the topic is due to the fact that the methodological complex of studies of these technologies has not been sufficiently and insufficiently studied in the domestic literature.

Keywords: mental retardation, preschool age, mathematics, mathematical concepts, interactive methods.

Кіріспе. «Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 20 желтоқсандағы № 557 бұйрығында мектеп жасына дейінгі балалардың мектеп қабырғасында білім алуына қажетті дағдылар мен біліктер қатары ұсынылады. Мәселен, 5 – 6 жастағы балалардың дамуында осы жаста қалыптасуы қажет дағдының бірі қарапайым математикалық түсініктер болып табылады [1].

Әдебиеттерге шолу. Мектепке дейінгі кезең жасындағы балаларда математикалық түсініктерді қалыптастыру бойынша жұмыс олардың мектепке жалпы дайындығының маңызды бөлігі болып табылады. Балалардың математикалық дамуы үшін балалардың жиын мен сан туралы барлық идеялары мен түсініктері, шамасы, пішіні, уақыты мен кеңістігі туралы идеялар белгілі бір жүйеде және дәйектілікте берілуі өте маңызды. Балалардың мектепке дейінгі математика саласындағы білімі қаншалықты аз болса да, олар баланың дамуының осы кезеңінде не беруге болатындығын және не қажет екенін ескере отырып, біртіндеп күрделене түсуі керек. Баланың математикалық білімге деген тұрақты қызығушылығы, оларды қолдана білуі және оларды өз бетінше игеруге деген ұмтылысы болуы керек [2].

Осылайша, математикалық түсініктер – бұл балалардың жиын мен сан туралы түсініктері, шамасы, пішіні, уақыты мен кеңістігі туралы түсініктері.

Л.С. Метлина баланың қоршаған ортаның математикалық сипаттамаларымен ерте жастан таныс екенін атап өтті. Бастауыш сынып жасындағы бала кездесетін әлемнің кез — келген объектісі түсімен, пішінімен, көлемімен, кеңістіктегі орналасуымен, уақыттың өзгеруімен-айналасындағы әлемді білуге мүмкіндік беретін белгілермен сипатталады. Барлық жерде санау, сандар, шамалардың атаулары бар. Әлемді және оның математикалық сипаттамаларын біле отырып, бала әртүрлі әрекеттерді орындайды, нәтижесінде заттар мен құбылыстардың қасиеттері мен қатынастарын, санын, шамасын, пішінін, кеңістігін, уақытын ажыратып, қарапайым математикалық көріністерді қалыптастырады [3].

Бүгінгі таңда психикалық дамуы тежелген балалардың математикалық түсініктерін қалыптастыру бойынша әдістемелік кешеннің жеткіліксіздігі байқалады. Сәйкесінше, психикалық дамуы тежелген балалардың қарапайым математикалық түсініктерін қалыптастыру мәселесінде бірқатар қиындықтар қатары туындап отыр.

Интерактивті ойындар білім беру қызметін әртараптандыруға, балалардың жас және психологиялық ерекшеліктерін ескеруге, олардың танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Интерактивті ойынның мақсаты-мінез-құлық үлгілерін, педагогикалық өзара әрекеттесу субъектілерінің қызметін өзгерту және жақсарту және осы модельдерді саналы түрде игеру [4].

Ойын – бұл мағыналы нәтижесіз іс-әрекеттің бір түрі, онда мотив оның нәтижесінде емес, процестің өзінде жатыр. Ойынның маңыздылығын ойын – сауық және рекреациялық мүмкіндіктермен сарқып, бағалау мүмкін емес, ойын – сауық, демалыс бола отырып, ол оқуға айнала алады. Ойын ойнау арқылы бала белгілі бір ережелермен рөлдік ойынның бір түрі ретінде оқуды білдіреді. Алайда, осы ережелерді сақтай отырып, бала қарапайым оқу әрекеттерін өздігінен меңгереді [5].

Интерактивті ойындар оқушылардың қызығушылығын, қызығушылығын, жаңа материалды қабылдауға дайындығын оятады, сынақ жағдайын жасайды және барлық ойындарға тән ашылулар қуанышын береді. Ойын іс-әрекетінде баланың психикалық қасиеттері мен жеке ерекшеліктері неғұрлым қарқынды қалыптасады. Ойын жағдайы және ондағы әрекеттер баланың ақыл-ой

белсенділігінің дамуына үнемі әсер етеді. Ойын Басқа іс-әрекеттерді дамытады, содан кейін олар тәуелсіз мәнге ие болады. Ойын түрінде берілген интерактивті жаттығулар мен тапсырмалар оқуға деген ынтаны арттырады [6, 7].

Интерактивті оқыту – танымдық іс-әрекетті ұйымдастырудың ерекше түрі. Ол нақты және болжамды мақсаттарды білдіреді. Осындай мақсаттардың бірі-ерекше білімді қажет ететін бала өзінің сәттілігін сезінетін ыңғайлы оқу жағдайларын жасау, бұл оқу процесін нәтижелі етеді. Интерактивті ойын-оқу процесіне қатысушылардың өзін-өзі дамытуына, дамуына оңтайлы жағдай жасайтын ерекше өнімді педагогикалық технологиялардың бірі.

«Интерактив» сөзі бізге ағылшын тілінен «interact» сөзінен келді. «Интер» — бұл «өзара», «акт» - «белсенді» - әрекет ету. Интерактивтілік дегеніміз-сөйлесу, бір нәрсемен (мысалы, компьютермен) немесе біреумен (адаммен) сөйлесу немесе сөйлесу режимінде болу мүмкіндігі. Демек, интерактивті оқыту дегеніміз-оқушының оқу ортасымен, оқу ортасымен өзара әрекеттесуіне негізделген оқыту, ол игерілген тәжірибе саласы ретінде қызмет етеді [8].

Көптеген негізгі әдістемелік инновациялар оқытудың интерактивті әдістерін қолданумен байланысты. Интерактивті оқытудың мақсаты – оқушының өзінің жетістігін, зияткерлік жетілуін сезінетін, оқу процесін нәтижелі ететін ыңғайлы оқу жағдайларын жасау. Интерактивті оқытудың мәні барлық оқушылардың тұрақты, белсенді өзара іс-қимылы жағдайында оқу процесі болып табылады.

Зерттеу әдістері және материалдары. Мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың қарапайым математикалық түсініктерінің қалыптасу деңгейін зерттеу үшін эксперименттік зерттеу жұмысы ұйымдастырылды. Анықтаушы эксперимент барысында П.Я. Галперин мен Н.П. Талызина ұсынған әдістерде қолдану арқылы жүргіздік. Эксперименттік жұмысқа жалпы саны 20 бала қатысты. Зерттеу барысында қолданылған әдістер атауы мынадай болды:

1. «Уақыт түсініктері» әдісі;
2. «Геометриялық пішіндер мен көлемдер»;
3. «Есеп және сан»;
4. Логикалық тапсырмалар

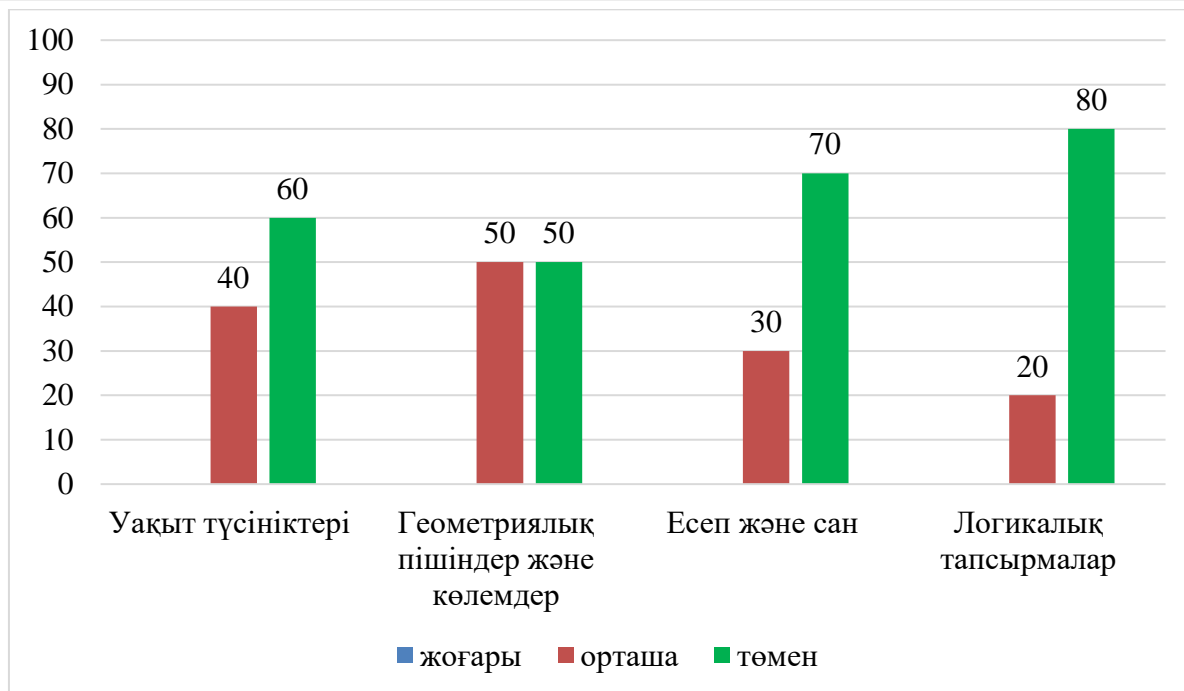
Зерттеу нәтижелері. Зерттеу әдістерін жүргізу кезінде ең алдымен «Уақыт өлшемдері» әдісі жүргізілді. Уақыт түсініктерінің ұғымын ажыратуын тексеру кезінде де төмен нәтижелер алынды. Балалар ұсынылған суреттерден таң мен күндіз, кеш пен түн ұғымдарын жиі шатастырады. Топтағы оқушылардың ішінде уақыт түсініктерін мүлдем білмейтін оқушылар да кездесті. Сонымен, аталған әдіс бойынша 40 % орташа, 60 % төмен көрсеткіштер алынды.

«Геометриялық пішіндер және көлемдер» әдісі кезінде алынған нәтижелер де төмен болды. Геометриялық пішіндермен жұмыс кезінде балалар басқа әдістерге қарағанда жоғарырақ нәтижелер көрсетті. Пішіндерді тауып қораптарға салу кезінде оларды өзара шатастыру қатесі жиі кездесті. Сонымен қатар, заттардың көлемін табу тапсырмасы бойынша үлкен – кіші ұғымының төмен дәрежеде қалыптасқаны да белгілі болды. Аталған әдіс бойынша 50 % төмен, 50 % орташа нәтижелер алынды.

«Есеп және сан» әдісін сынақтан өткізу барысында балалардың нәтижелерінің төмендігі аңғарылды. Бұл әдіс кезінде заттар мен санды сәйкестендіру бойынша берілген тапсырмаларды орындау деңгейін төмен деп бағалауға негіз бар. Себебі, балалар заттарға сай санды тандап ала алмады және сандардың дұрыс мәнін келтіре алмады. Барлық балалар тобында 10 сан көлемінде санау төмен деңгейде екендігін аңғарамыз. Әдіс бойынша 30 % орташа, 70 % төмен дәреже алынды.

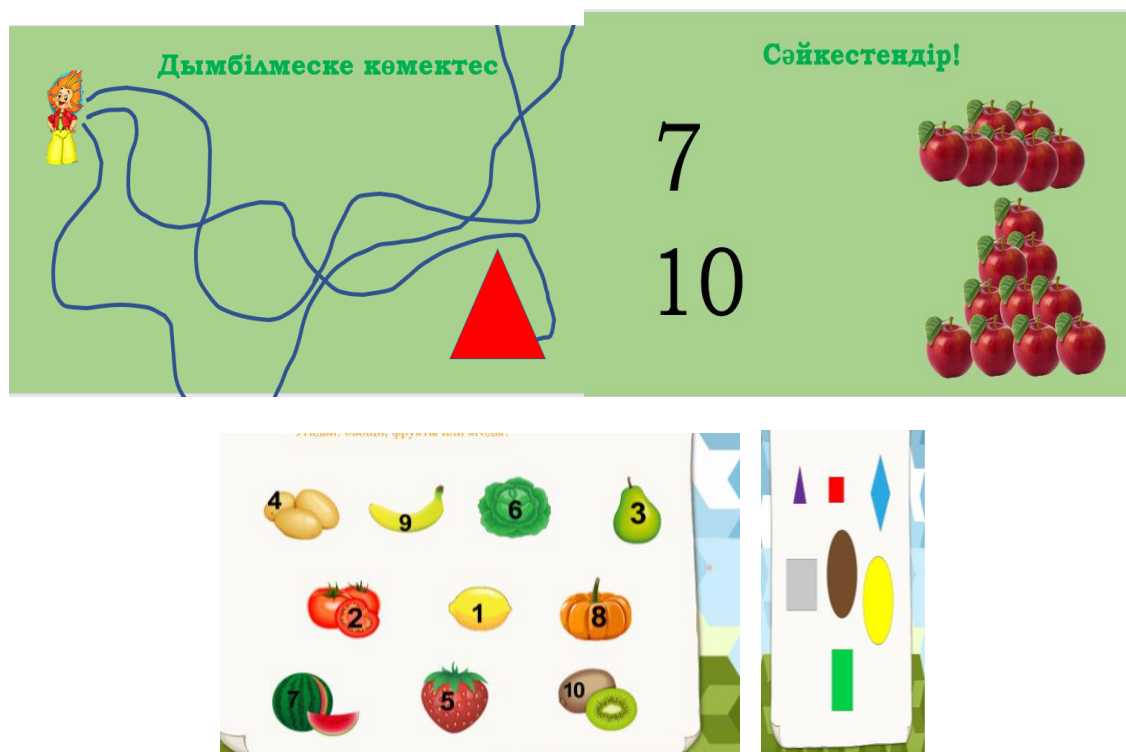
Ұсынылған логикалық тапсырмалар эксперименттік топтың қатысушыларының деңгейінің төмендігін көрсетті. Логикалық тапсырмалар кезінде қатынас, реттілік пен бірлік сияқты математикалық ұғымдардың, сонымен қатар, ойлау, қабылдау, салыстыру және талдау сияқты танымдық саланың дамуын анықтайтын дағдылардың қалыптаспағандығы байқалды. Нәтижесінде, 20 % орташа, 80 % төмен нәтиже алынып, диаграмма сипаты төмендегідей болды.

Сонымен, анықтаушы эксперимент кезінде алынған нәтижелердің көрсеткіштерін төменгі диаграммада ұсынамыз:



Сурет 1 – Анықтаушы эксперименттің нәтижелері

Диаграммада ұсынылған нәтижелерге келетін болсақ, психикалық дамуы тежелген балалардың қарапайым математикалық түсініктерінің төмен деңгейде екендігін аңғаруға болады. Сол себепті, қарапайым математикалық түсініктерді қалыптастыру жұмысы ұйымдастырылып, негізгі әдісі ретінде интерактивті әдістерді қолданған болатынбыз. Әдіс барысында «Поверпоинт» бағдарламасы арқылы авторлық есептер қатары құрылып, ұсынылды. Ұсынылған әдістердің бірнеше түрін ұсынамыз:



Сурет 2 – Интерактивті ойындар үлгісі

Зерттеу нәтижелері және талдамасы. Сонымен, ұсынған әдістерді сынақтан өткізу кезінде балалардың нәтижелерінде онды өзгерістер бар екендігі байқалды.

Тексерудің басында уақыт түсініктерінің ұғымын ажыратуын тексеру кезінде де төмен нәтижелер алынды. балалар ұсынылған суреттерден таң мен күндіз, кеш пен түн ұғымдарын жиі шатастырады. Топтағы оқушылардың ішінде уақыт түсініктерін мүлдем білмейтін оқушылар да кездесті.

Бастапқы нәтижелер бойынша 40 % орташа, 60 % төмен көрсеткіштер алынса, дамытушы эксперименттен кейін орташа деңгей 60%, төмен деңгей 40 % құрады.

Геометриялық пішіндермен жұмыс кезінде бастапқы эксперимент барысында балалар басқа әдістерге қарағанда жоғарырақ нәтижелер көрсетті. Пішіндерді тауып қораптарға салу кезінде оларды өзара шатастыру қатесі жиі кездесті. Сонымен қатар, заттардың көлемін табу тапсырмасы бойынша үлкен – кіші ұғымының төмен дәрежеде қалыптасқаны да белгілі болды.

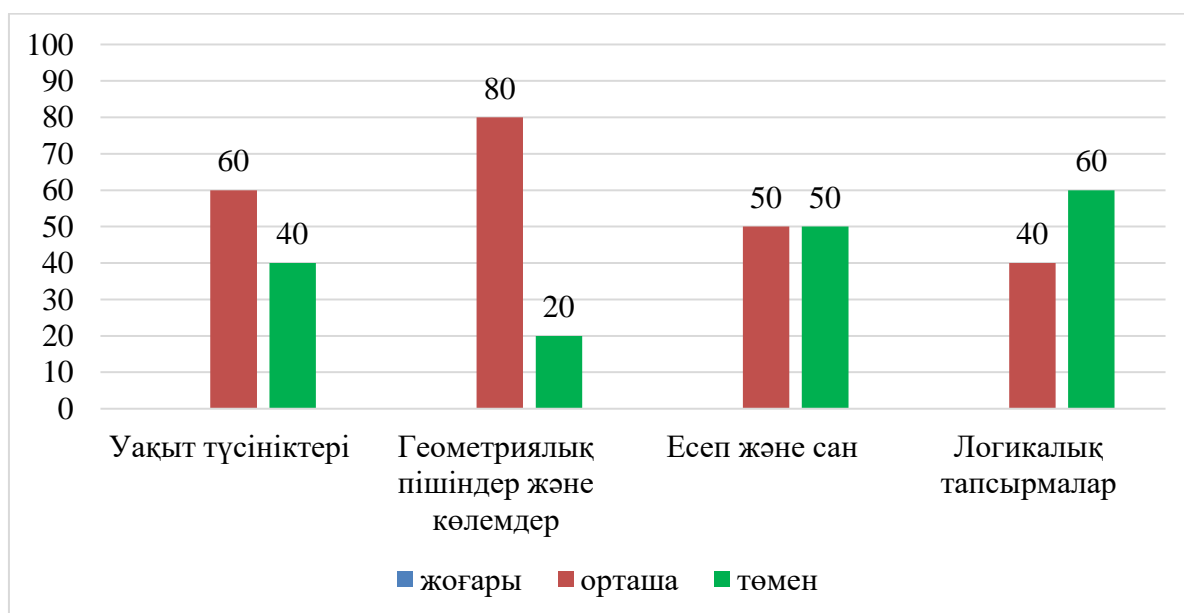
Аталған әдіс бойынша 50 % төмен, 50 % орташа нәтижелер алынды. Ал, дамытушы эксперименттен кейін 20 % төмен, 80 % орташа нәтижелер алынды.

«Есеп және сан» әдісі кезінде заттар мен санды сәйкестендіру бойынша берілген тапсырмаларды орындау деңгейін төмен деп бағалауға негіз бар. Себебі, балалар заттарға сай санды таңдап алмады және сандардың дұрыс мәнін келтіре алмады. Барлық балалар тобында 10 сан көлемінде санау төмен деңгейде екендігін аңғарамыз. Аталған қиындықтармен жұмыс істеу арқылы қорытынды эксперимент кезінде 50 % орташа, 50 % төмен көрсеткіштер алынды.

Ұсынылған логикалық тапсырмалар эксперименттік топтың қатысушыларының деңгейінің төмендігін көрсетті. Логикалық тапсырмалар кезінде қатынас, реттілік пен бірлік сияқты математикалық ұғымдардың, сонымен қатар, ойлау, қабылдау, салыстыру және талдау сияқты танымдық саланың дамуын анықтайтын дағдылардың қалыптаспағандығы байқалды.

Нәтижесінде, дамытушы эксперименттен кейін 40 % орташа, 60 % төмен нәтиже алынып, нәтижелердің болғандығы белгілі болды.

Сонымен, алынған нәтижелердің салыстырмалы көрсеткіштерін төменгі суретте ұсынамыз:



Сурет 3 – Қорытынды эксперимент нәтижелері

Қорытынды. Психикалық дамуы тежелген балалардың дамуы қалыпты балалардың дамуына қарағанда әлдеқайда төмен деңгейде жүреді. Соның ішінде мектеп жасына дейінгі бала 5 – 6 жасқа келгенде мектепте білім алуға дайын емес болады. Дайындықтың төмендігін олардың қарапайым дағдыларды игермеуінің де әсерінен болады. Соның ішінде оқу дағдыларын меңгеру кезінде де артта қалушылықтар байқалады. Математикалық дағдыларды игеру қиындықтары олардың уақыт түсініктерін білмеуі, геометриялық пішіндерді ажырата алмауы және 10 көлеміндегі сандарды игермеуі арқылы көрінеді. Ал, оны түзету бойынша интерактивті әдістердің тиімді екендігі байқалды.

Қорыта келе, интерактивті әдістерді қолдану балалардың қызығушылығын арттыра отырып, оқу дағдыларын сәтті меңгеруге ықпал етеді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

[1] «Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрінің 2012 жылғы 20 желтоқсандағы № 557 бұйрығы

[2] Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Деревянкина. – ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2003. – 297 с.

[3] Айтбаева А.Б. А 36 Арнайы педагогика негіздері: оқу құралы / А.Б. Айтбаева, - Алматы: Нур-Принт, 2014. - 128 бет.

[4] Созонова А. Ю. Игра – интерактивный метод обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2566–2570

[5] Осипова Т.Г. Компьютерные программы для детей дошкольного возраста. [Текст]/Т.Г. Осипова// Детский сад от А до Я.- 2003.- №1. – 204 б.

[6] Князев А.М. Основы активно-игрового обучения.-М.: Просвещение,2005. – 164 б.

[7] Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 224 с. _ ISBN 5-87953-197-Х.

[8] Использование интерактивных технологий в образовательном процессе: междунар. заоч. науч. конф. апрель 2012 г., Москва: педагогическое мастерство: материалы / Ю.А. Толыпина. _ М.: Буки-Веди, 2012. - 398 с.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

Бекбаева З.,¹ Алипбаева М.,²

¹ғылыми жетекшісі, П.ғ.к., универ.қауымд.профессоры, kaznauzake@mail.ru

²27M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты,

alipbaeyevam1@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗЖАСАМ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады. Сөйлеудің жалпы дамымауы деп сөйлеу дамуының кешігуі деп түсініледі, ол тек артикуляциялық-фонетикалық жағынан ғана емес, сонымен қатар сөйлеудің лексикалық-грамматикалық және семантикалық салаларына да әсер етеді.

Мақалада жалпы сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың негізгі ерекшеліктері талданады. Зерттеу жүргізудегі негізгі ең басты ескерілген жәйттар ол балалардағы - сөздіктің қалыптасу деңгейі, сөзбен сөзді байланыстыруа жұрнақ пен жалғау, сөзжасам әдістерін дұрыс пайдалану болып табылады .

Зерттеу негізінде жалпы сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар сөзжасам дағдыларын қалыптастыруда белгілі бір қиындықтарға тап болады деген қорытынды жасалады. Олардың сөздік қоры шектеулі, бұл жұрнақ және жалғауларды дұрыс пайдалануды қиындатады. Сондай-ақ, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөз құрудың әртүрлі тәсілдерін тану және қолдануда қиындықтар кездеседі.

Осылайша, бұл зерттеу жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктерін тереңірек түсінуге және олармен түзету және дамыту жұмыстарының тиімді әдістерін ұсынуға көмектеседі.

Түйінді сөздер: Сөзжасам, сөзжасам дағдылары, түзету, дамыту, дағды, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, мектеп жасына дейінгі балалар.

Бекбаева З.,¹ Алипбаева М.,²

¹научный руководитель, к.п.н, ассоциированный профессор, kaznauzake@mail.ru

² магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия,
alipbayevam1@gmail.com

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности формирования словообразовательных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Под общим недоразвитием речи понимается задержка речевого развития, которая затрагивает не только артикуляционно-фонетическую, но и лексико-грамматическую и семантическую сферы речи.

В статье анализируются основные особенности формирования навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Основными критериями при проведении исследования являются уровень сформированности словаря, правильность использования словообразовательных приемов, суффиксов и спряжений.

На основе исследования делается вывод о том, что дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с определенными трудностями в формировании словообразовательных навыков. У них ограниченный словарный запас, что затрудняет правильное использование суффикса и союзов. Также у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности с распознаванием и использованием различных способов словообразования.

Таким образом, данное исследование помогает глубже понять особенности формирования словообразовательных навыков у детей с общим недоразвитием речи и предложить им эффективные методы коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательные навыки, коррекция, развитие, умение, общее недоразвитие речи, дошкольники.

Bekbaeva Z.,¹ Alipbayeva M.,²

¹scientific supervisor, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, kaznauzake@mail.ru

²2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special education: Speech therapy,
alipbayevam1@gmail.com

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE FORMATION OF WORD-FORMATION SKILLS OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article discusses the features of the formation of word-formation skills in preschoolers with general speech underdevelopment. The general underdevelopment of speech is understood as a delay in speech development, which affects not only the articulatory and phonetic, but also the lexico-grammatical and semantic spheres of speech.

The article analyzes the main features of the formation of word formation skills in children with general speech underdevelopment. The main criteria for conducting the study are the level of formation of the dictionary, the correctness of the use of word-formation techniques, suffixes and conjugations.

Based on the study, it is concluded that children with general speech underdevelopment face certain difficulties in the formation of word-formation skills. They have a limited vocabulary, which makes it difficult to use suffixes and conjunctions correctly. Also, children with general speech underdevelopment have difficulties recognizing and using various ways of word formation.

Keywords: word formation, word-formation skills, correction, development, skill, general underdevelopment of speech, preschoolers.

Кіріспе

Логопедияның маңызды және әлі күнге дейін зерттелмеген мәселелерінің бірі – сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам дағдыларының қалыптасуы, яғни, тіл жүйесінің барлық компоненттерінің бұзылысы болып табылады.

Балалардың сөзжасам мәселесіне деген қызығушылық XVIII – XIX ғасырлар тоғысында пайда болды. Осы уақытқа дейін бұл мәселеге деген қызығушылық жойылмады, өйткені сөзжасам көптеген функцияларды орындай отырып, баланың тілдік құзыреттілігі мен сөйлеу коммуникациясының дамуына айтарлықтай әсер етеді. Екі ғасыр бойы лингвист ғалымдар, психологтар, педагогтар, психолингвистер сөйлеудің онтогенетикалық дамуындағы сөзжасам мүмкіндіктерінің даму заңдылықтарын, реттілігін, кезеңдері мен сатыларын зерттеуді жалғастырды (В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, А. Н. Гвоздев, Е. С. Кубряков, А. А. Леонтьев, Е. Н. Негневицкая, Ф. А. Сохин, С. Н. Цейтлин, К. И. Чуковский, А. М. Шахнорович, Д. Б. Эльконин, Н. М. Юрьева) [1,2,3,4]

Сонымен қатар, логопедияда сөйлеу патологиясы бар балалардағы сөзжасам проблемасына жеткілікті көңіл бөлінбеді. Өткен ғасырдың 50-ші жылдарында Р. Е. Левина [5] тілдің барлық компоненттерінің жүйелі дамымауы бар балалардың ерекше санатын, яғни "сөйлеудің жалпы дамымауын" атап өтіп, осы балалардың әртүрлі сөзжасамдық мүмкіндіктерін көрсетті. Сөзжасам дағдыларын игеру "лексикалық-грамматикалық дамымау элементтері бар кеңейтілген фразалық сөйлеу" анықтамасын алған сөйлеу дамуының III деңгейі бар балаларға ғана қол жетімді болатындығы көрсетілді.

Содан бері сөйлеудің жалпы дамымауы мәселесін зерттеген барлық зерттеушілер бұл балалардың сөздердің жаңа формаларын қалыптастыруда жеткіліксіз мүмкіндіктерін атап өтті (Н.С. Жукова, Р. И. Лалаева, Г. А. Каше, Л. Ф. Спиоров, Т.Б. Филичева.) Бұл нұсқаулар, әдетте, сөзжасам дағдыларын өз бетінше өндіруде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың жеке қиындықтарын анықтау сипатына ие болды. Осы негізде мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам дағдыларын дамытудың кейбір бағыттары мен жеке әдістері анықталды. Сонымен бірге, осы тақырып бойынша зерттеулер жүйелі, терең сипатта болған жоқ.

Талқылау. Сонымен, сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөзжасам процестерінің қалыптасуын жан-жақты зерттеуге, олардың осы үрдіс барысында ерекше қиындықтарын анықтауға бағытталған арнайы зерттеулер жүргізілген жоқ. Балалардың осы санатында сөзжасам қалыптастырудың ғылыми негізделген әдістері әзірленбеген.

Осылайша, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардағы сөзжасамның жай-күйі мен дамуын зерттеу; сөзжасамның балалардың ауызша және жазбаша сөйлеуінің дамуына әсері; мектеп жасына дейінгі сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың ғылыми негізделген әдістерін әзірлеу шешілмеген мәселе болып қала береді.

Сөйлеудің жалпы дамымауы-баланың тілдің барлық аспектілері мен функцияларын сәтті қарым-қатынас жасау және білімді игеру үшін жеткілікті деңгейде қолдана алмауы. Мұндай бұзылулары бар балаларда сөйлеудің фонетикалық, грамматикалық, лексикалық және сөзжасамдық жақтарының дамуында проблемалар болуы мүмкін. Бұл мақалада біз жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастыру ерекшеліктерін қарастырамыз.

Сөзжасам-бұл жұрнақтарды, аяқталуларды қосу арқылы, сондай-ақ басқа морфологиялық процестерді қолдану арқылы жаңа сөздер пайда болатын процесс. Сөзжасамдық ережелерді қолдана білу баланың тілдік дамуының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, өйткені бұл оған сөйлеуде жаңа сөздерді құруға және игеруге және олардың мағынасын түсінуге мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың бір ерекшелігі-сөйлеу аппаратының осы компонентінің дамуының кешігуі. Мұндай балалар көбінесе сөзжасам ережелерін білмейді және өз нұсқаларын ойлап тауып, сөздерді жүйесіз түрлендіреді. Олар дұрыс емес жалғаулар немесе жұрнақтарды қолдана алады, айналасындағыларға түсініксіз жаңа сөздер жасайды.

Сөзжасам дағдыларын қалыптастырудың осындай ерекшеліктерінің мүмкін себептері:

1. Ойлау және аналитикалық қабілеттердің жеткіліксіз дамуы. Сөйлеудің жалпы дамымаған балалары дыбыстарды талдау мен синтездеуде қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл оларға сөзжасам ережелерін игеруді қиындатады.

2. Шектеулі қарым-қатынас тәжірибесі және сөйлеуді қолдану тәжірибесі. Сөйлеудің жалпы дамымаған балаларында құрдастарымен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі шектеулі болуы мүмкін, нәтижесінде олар дұрыс сөзжасамдық құрылымдарды қолдануда жеткіліксіз қолданылады.

3. Сөйлеудің фонетикалық жағының бұзылуы. Дыбыстарды айту проблемалары баланың сөздегі дыбыстарды дұрыс есту және морфологиялық өзгерістерді дұрыс қабылдау қабілетіне әсер етуі мүмкін.

4. Төмен мотивация және өзіне деген сенімсіздік сияқты психологиялық себептер сөзжасам дағдыларын меңгерудегі прогреске де әсер етуі мүмкін.

Логопедиялық жұмыстың бағыттарын аша отырып, мектеп жасына дейінгі балаларда сөзжасам әдістерін белсенді қолдану қабілетін дамытуды, осындай ретпен ұсынуға болады:

- Жұрнақтардың көмегімен сөздерді қалыптастыру дағдыларын практикалық игеру және оларды барабар қолдану;
- Жалғаулардың көмегімен сөздерді қалыптастыру және оларды барабар қолдану дағдыларымен практикалық білім беру;
- Туыстық сөздер туралы ұғымды практикалық тұрғыдан меңгеру; жұрнақтар мен жалғауларды саралау және т. б.
- Жұмыстың мәлімделген бағыттарын іске асыру құралдарының бірі ретінде автор балаларды бір түбірлі сөздермен ("жер", жерлес және т.б.), сондай-ақ әртүрлі тамырлары бар, бірақ бірдей префикстері бар сөздермен ("ұшып келу", жүгіру, келу, секіру және т. б.) кестелерді оқуға үйретуді ұсынады.

Бірақатар авторлардың пікірінше, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларды қарапайым сөзжасам дағдыларына үйрету мектеп жасына дейінгі кезеңінен бұрын басталуы керек (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева және т. б.) [2,6].

Сонымен, бұл балаларды мектепке дайындай отырып, логопедтерге мектеп жасына дейінгі балаларда сөздердің әртүрлі реңктеріне түсіну, білім беру және тәуелсіз сөйлеуде зат есімдер мен сапалы сын есімдердің кішірейтетін формаларын қолдану дағдыларын қалыптастырудың практикалық тәсілдері ұсынылады.

Жалпы түзету бағдарламасы шеңберінде балаларды зат есім материалында сөзжасам дағдыларына үйрету бойынша жеке тақырыптық сабақтар, сын есімдер, етістіктер, сондай-ақ күрделі сөздер бөлінеді. Сонымен қатар, авторлар сөзжасамның аналитикалық әдісін жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды сөзжасамға үйрету процесінде негізгі, тірек әдіс ретінде қолдануды ұсынады. Мұндай жұмыста Р. И. Лалаева [2] үш негізгі кезеңді бөлуді ұсынады:

- Ең өнімді сөзжасам модельдерін бекіту;
- Өнімділігі төмен модельдер бойынша сөзжасамдық жұмыс жүргізу;
- Өнімсіз сөзжасамдық модельдердің мағынасы мен дыбысын нақтылау.

Қорытынды

Адамның жетілуінің маңызды сипаттамасы-негізгі қасиеттердің бірі ретінде сөйлеуді қалыптастыруды атай аламыз. Сөйлеуді дамыту баланың өмірінің алғашқы күндерінен бастау және оның даму ерекшеліктеріне сәйкес тапсырмаларды біртіндеп қиындату өте маңызды. Бірақ баланы сауатты тәрбиелеу, оның сөйлеуін әлеуметтенудің маңызды факторы ретінде қалыптастыру үшін баланың даму кезеңінде болатын процестерді түсіну қажет. Бала тілінің грамматикалық құрылымын уақтылы қалыптастыру оның толық сөйлеу және жалпы психикалық дамуының маңызды шарты болып табылады, өйткені тіл мен сөйлеу оның ойлауын, сөйлеу қарым-қатынасын дамытуда, оның мінез-құлқын жоспарлау мен ұйымдастыруда, әлеуметтік байланыстарды қалыптастыруда жетекші функцияны орындайды. Мұның бәрі жанама психикалық процестердің маңызды құралы ретінде: есте сақтау, қабылдау, эмоцияларды жатқыза аламыз.

Сөзжасам, көптеген функцияларды орындай отырып, баланың тілдік құзыреттілігі мен сөйлеу коммуникациясының дамуына айтарлықтай әсер етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Кубрякова, Е. С. «Теория номинации и словообразование», 2010
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб., 2001.
3. Лопухина, И. Логопедия. Звуки, буквы и слова. — 2-е изд. — СПб.: КОРОНА принт, 2004.
4. Микляева, Н. В. Диагностика Языковой способности у детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева. - М. : Просвещение, 2006. - 96с.
5. Левина Р. Е. О нарушениях письма у учащихся массовой школы //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 5. С.64-69

6. Жукова, Н. С. Логопедия : Преодоление общ. недоразвития речи у дошкольников : [Кн. для логопеда] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. — Екатеринбург : Литур, 2003.

МРНТИ14.29.25

УДК 376.3

Мирзахмедова У. А¹, Салтаков Д.Т..

¹ "Арнайы педагогика" кафедрасының магистр, аға оқытушысы

Uljan-192@mail.ru

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

² «Алматы облысының білім басқармасы» мемлекеттік мекемесінің «Қарасай ауданының №9 облыстық психологиялық-медициналық-педагогтік консультациясы» КММ арнайы педагог маманы
Dos_89_89_89@mail.ru

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ТОЛЕРАНТТЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Қазіргі инклюзивті білім беру саласында қызмет атқаратын педагог мамандар ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен түзету жұмыстарын жүргізу барысында инновациялық және коммуникативті технологияларды еркін қолдана алатын толерантты мамандар болуы керек. Бұл мақалада қазіргі инклюзивті білім беруде толерантты қоғам мен толерантты тұлғаларды қалыптастыру үрдісі баяндалады.

Кілт сөздер: толеранттылық, инклюзивті білім беру, ерекше білім беруді қажет ететін оқушылар, қарым-қатынас.

Мирзахмедова У. А¹, Салтаков Д.Т.²

¹ магистр, старший преподаватель кафедры «Специальная педагогика»

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

² Специалист специального педагога коммунального "Областная психолого-медико-педагогическая консультация №9 Карасайского района "ГУ" УО Алматинской области"

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье поднимается проблема процесс формирования толерантного индивида и толерантного общества в инклюзивном образовании.

В данное время инклюзивном образовании педагоги-специалисты должны уметь широко использовать новые инновационные и коммуникативные технологии в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: толерантность, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, коммуникативность

Mirzakhmedova U. A¹ Saltakov D²

¹Master, Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy

Abai Kazakh National Pedagogical University

²Special Teacher of the municipal state institution" regional psychological, medical and pedagogical consultation No. 9 of the Karasay District "of the state institution" Department of education of Almaty region"

THE FORMATION OF TOLERANCE IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article raises the problem of the process of forming a tolerant individual and a tolerant society in inclusive education.

In this time of inclusive education, specialist teachers should be able to widely use new innovative and communicative technologies in correctional work with children with special educational needs.

Keywords: tolerance, inclusive learning, a person with special educational needs, communication skills

Бүгінгі қоғамда ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың жеке қажеттіліктерін арнайы педагогикалық қолдау арқылы ғана емес, олардың сұраныстарын ескере отырып халықаралық деңгейде «барлығы үшін бір мектеп» қағидасын ұстанып, жеке ерекшеліктеріне мән бере отырып, отбасының және айналасындағы адамдардың қолдауына сүйену арқылы инклюзивті білім беру үрдісіне қосуға ықпал жасап жатырмыз.

Бұл жердегі инклюзивті білім берудегі басты ұстаным: әрбір ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды жан-жақты дамитын, табысты білім ала алатын, белсенді қызмет етете білетін қайталанбас толерантты жеке тұлға ретінде қалыптастыру.

Қазіргі инклюзивті білім берудегі актуалды мәселелердің бірі бұл толерантты тұлғалардың жетіспеушілігі. Сол себепті қоғамда толерантты педагог, толерантты ата-ана, толерантты оқушыны қалыптастыру инклюзивті білім беру жүйесіндегі басты мәселе екені анық. Инклюзивті білім берудегі толеранттылық – көну, мейірімділік көрсету немесе тек құптаушылық қана емес, ол ерекшелігі бар тұлғаны мойындау арқылы белсенді өмірлік ұстанымда өмір сүру. Инклюзивті білім беру жүйесінде көп кездесетін толеранттылық бұл физиологиялық толеранттылықтың жетіспеушілігі.

Физиологиялық толеранттылық - сыртқы кемшіліктері бар ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларға деген қарым- қатынас. Бұндай толерантты қасиеттің дамуы мәдениеттің және жеке тұлғаның мінезі мен психологиялық деңгейіне байланысты.

Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасында «толеранттылық- сезгіштіктің олардың қайталанушы әсерлері нәтижесінің төмендеуі салдарынан фрустаторлар мен стрессорларға психологиялық тұрақтылық, төзімділік, шыдамдылық» деп түсініктеме бере отырып, жас қазақстандықтарды толеранттылық құндылықтар, келісім мен ұлтаралық қатынас мәдениеті негізінде тәрбиелеу міндеті көрсетілген [1].

Толерантты мінез-құлықты қалыптастыру мәселесі тек мектептерде ғана емес жалпы қоғамда үлкен орын алатын мәселелердің бірі. Қоғамда өмір сүріп жатқан адамдардың бірдей емес екендігін және оларды сол күйінде қабылдай білу керектігін біле тұра оларды дұрыс қабылдай алмайтынынмыз рас. Әрине ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларға шыдамдылық таныта білуіміз адамгершіліктің жоғары екендігін көрсетсе керек. Сол себепті қоғамда өмір сүріп жатқан адамдар арасында толерантты мінез-құлықты қалыптасытру өте маңызды екендігі анық.

Толерантты мінез-құлықты қалыптастырудың маңызды шарты, бір жағынан, ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін ортаның маңызын, әр түрлі жақтарына баланың көзқарасын зерттеу болып табылса, екінші жағынан орта көзқарасы оқушының «болу» мүмкіндігін жасауға мүмкіндік беруді, яғни толерантты мінез-құлық белгілеріне ие тұлға ретінде қалыптасуына жағдай жасауы керек.

Инклюзивті білім беру жүйесінде толерантты мінез-құлықты қалыптастыруға әдіснамалық көзқарасты теориялық талдау бізге толерантты мінез-құлықты қалыптастыру мәдениеті тұлғаны қалыптастыруда осы үдерістің білімдік және тәрбиелік бағыттармен арақатынасы нақты анықталғанда өзіне лайықты орнын алады деп қорытынды жасауға болады.

Инклюзивті білім беруде педагогтар мамандарға кәсіби әрекеттегі толерантты мінез-құлықтың қалыптасуы басты мәнге ие. Себебі төзімділік инклюзивті білім беру барысында тұлғаның басты қасиеті ретінде рөл атқарады. Демек инклюзивті білім беруде педагог мамандармен оның айналасындағылардың психологиялық саулығы оның толерантты мінез-құлықты қалыптастыра білу деңгейіне байланысты. Педагог тарапынан ерекше білім алуды қажет ететін оқушыларға деген төзімсіздік көп жағдайда оқушының тәртібі мен жеке даму деңгейіне қойылатын талаптардың сәйкес келмеуіне байланысты қойылады. Бұл жағдайда көбінесе педагог тұрғысынан оқушыға деген жасырын немес ашық агрессия сипат алады. Бұдан білім беру үрдісінде даулы мәселелердің пайда болуы педагог мамандардың ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларға деген төзімсіздіктің әсерінен екенін байқауға болады. Білім беру саласындағы кез-келген педагог маман толеранттылықтың қажетті қасиет екенін біледі, алайда толерантты мінез-құлықты қалыптастыра білуде қиналады. Өзі төзімсіздік танытатын педагог оқушыларды басқа адамдарға деген толерантты мәдениетке тәрбиелей алуы мүмкін емес. Бұл қажеттілікті қанағаттандырудың тиімді жолы педагогтың бойында толерантты мінез-құлық қалыптастыра білуінде. Толерантты педагог маманға тән жеке қасиеттерді төмендегідей топтастыруға болады[2].



Демек, педагог мамандар үшін инклюзивті білім берудегі толеранттылық – педагогикалық қызметтің мазмұны мен міндеттерін талап ететін педагогтың кәсіби тұлғалық сапасы. Осыған байланысты инклюзивті білім беруде педагогтарда толерантты мінез-құлықты қалыптастыру қажеттілігі туындайды. Бұл қажеттілікті шешудің басты жолы педагогтарды кәсіби даярлау барысында толеранттылықты қалыптастыру болып табылады.

Инклюзивті білім беруде толеранттылықты мінез-құлықты қалыптастыруды қажет ететін тұлғалар тобы бұл-ата-аналар. Қазіргі таңда ата-аналардың басым бөлігі балаларының ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен бірге бір сыныпта оқуына іштей қарсылық білдіреді. Ал ерекше білім беруді қажет ететін оқушылардың ата-аналарының бойыннан балам өз қатарластарына ілесіп кете ала ма –деген үрей мен шыдамсыздықты байқауға болады. Көптеген зерттеулер көрсеткендей, ата-аналардың ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларының білім алуына төзімділікпен қатысуы оқушылардың үлгерімін арттыруға және оқушылардың оқуға деген қарым-қатынасын жақсартуға, пәнге қатысты проблемалардың төмендеуіне, оқуға деген ынтаның артуына әсер етеді.

Ата-аналар толеранттылық таныта отырып инклюзивті білім берудің тиімділігіне, сондай-ақ білім беру кеңістігінің барлық қатысушыларының психологиялық жайлылығына әсер етуге қабілетті қуатты фактор болып табылады. Инклюзивті білім беру кеңістігінде ата-аналар санаты біркелкі еместігін және сыныптың ата-аналар қауымының ішінде қалыптасқан қарым-қатынас бойынша әрқашан үйлесімді емес екенін есте сақтау қажет. Дисгармонизм қарапайым балалар мен ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналардың ұстанымдары, сұраныстары, талаптары білім беру нәтижелеріне сәйкес келмеуінен көрінеді. Бұл жағдай мұғалімнен ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың, қарапайым балалардың ата-анасымен, сондай-ақ барлық ата-аналармен жасалатын жұмысты жоспарлауды және мазмұнын анықтауды талап етеді. Отбасында мұндай баланың пайда болуы отбасының өмір салтын күрт өзгертетіні және әдеттегі қиындықтардан ерекшеленетін көптеген міндеттер мен проблемаларды шешу қажеттілігіне деген төзімсіздік туындататыны анық. Бала дамуының бұзылу проблемасы мен оның ауқымдылығы да ата-ана позициясына әсер ететінін ұмытпаған жөн. Зерттеушілердің айтуынша, ерекше

білім берілуіне қажеттілігі бар бала мен оның отбасына әлемнің субъективті бейнесін тарыту тән. Психологиялық қорғау түрінде әдетте алшақтық пайда болады және адаптациялық механизмдер бұзылады (апатиямен, өзіне және басқаларға қатысты жауапкершіліктен бас

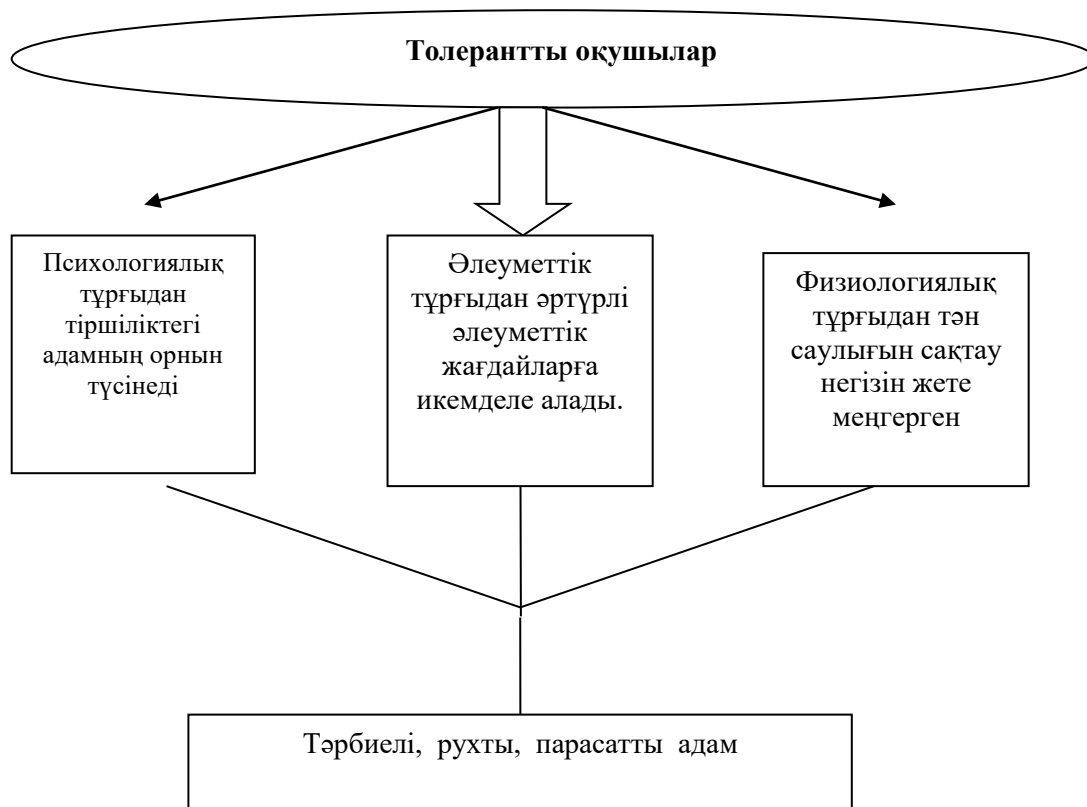
тартумен, дәрменсіздікпен, өзін-өзі бағалаудың төмендеп кетуімен білінетін «комплекс жертвы» («өзін-өзі аяу комплексі») немесе әлеуметтік енжарлық, алшақтатылғандық, тек өз-өзіне сену секілді әдетпен білінетін «шеттелу комплексі» қалыптасады). Әдетте ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың ата-аналары

тәрбиенің дұрыс емес үлгілерінің бірін тандайды: не балаға тиісті көңіл бөлмей, барлық проблеманы оның өзіне қалдырады, не шектен тыс бағып-қағып, еркелетіп, аяп, қиындықтардан қорғайды. Бұл оны тәуелді және дәрменсіз етеді. Қарапайым балалардың ата-аналары «басқа» балаларды қабылдауға әрдайым дайын бола бермейді, өз балаларының ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалармен бірге оқығанын қаламайды, бірлесіп оқыту жағдайында білім беру сапасының өзгермеуіне күмән білдіреді. Сондықтан ата-аналарды ағарту жұмыстары мұғалімнің жұмысында маңызды орынға ие. Инклюзивті білім беру жағдайында ата-аналармен жұмыста мынадай негізгі құрамдас бөліктерді бөліп көрсетуге болады: ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балалардың ата-аналарына қолдау көрсету, қарапайым балалардың ата-аналарымен ағарту жұмысын жүргізу, оларды барлық балаларды бірлесіп оқытуға дайындау және серіктестік қарым-қатынас негізінде сыныптың барлық ата-аналарымен жұмыс жасау [3,4]. Осы орайда психолог мамандар ата-аналармен көбірек төзімділікке тәрбиелеуге, қарым-қатынасты реттеуге арналған семинар-тренингтер, түрлі жағдаятты жаттығулар жүргізгені тиімді болмақ. Толерантты ата-аналарға тән жеке қасиеттерді төмендегідей көрсетуге болады.

Инклюзивті білім беруде толерантты мінез-құлықты қалыптастыруды қажет ететін бұл-жалпы мектепте білім алатын оқушылар.



Ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды жалпы мектепте білім беру мен тәрбиелеу үлкен икемділікті қажет етеді, олар дені сау құрдастарының ортасына бейімделуі біраз қиындықтар туғызады. Ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларды инклюзивті білім беру үрдісіне енгізу үшін мектептегі оқушылардың, педагогтардың, ата-аналардың ерекше білім беруді қажет ететін оқушыға деген толерантты оң көзқарастары маңызды болып табылады. Педагогтар ерекше оқушыға деңгейіне сәйкес тапсырмалар беріп, дамуын қадағалап отырса, сыныптастары үнемі қолдаса, ата-аналар дұрыс көзқарас танытса, барлық тараптан толерантты оң көзқарас танытылған ерекше бала үшін жалпы мектепке бейімделу процессі тез әрі сәтті өтеді. Инклюзивті білім беруде жалпы мектеп оқушыларын құрдастарының ерекшеліктеріне қарамастан дұрыс қарым-қатынас жасай білу мәдениетіне үйрете отырып, мақсатты түрде жұмыс жүргізу керек. Мектеп тарапынан арнайы ұйымдастырылған жұмыстардың нәтижесінде ерекше балаларға деген толерантты көзқарасты реттеуге, қарым-қатынасты өзгертуге болады. Инклюзивті білім беруде толерантты оқушыларға тән қасиеттерді төмендегі кестеде атап өтер болсақ:



Ғалымдардың зертеуінше инклюзивті орта қалыптастыруда толерантты мінез-құлықты қалыптастырудың маңызы ерекше. Қоғамда толерантты мінез-құлық қалыптасқан адамдардың көбейсе ерекше балалардың үшін бірқатар кедергілер жойылар еді. Нағыз толерантты қоғамдағы инклюзивті педагогиканың қандай болатынын төмендегі мысал арқылы көрсетуге болады. Асхат Әлімовтың «Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері» оқу құралында толеранттылыққа қатысты мынадай бір мысал келтіреді. Австралияның Квинсленд штатындағы Брисбен деген қалада 100 жүзу бассейні бар. Жүзу спортынан жаттығатын балалардың арасында оң аяғы тізесінен кесілген 15 жастағы Сэмюэль деген бала бар екен. Алайда жаттықтырушы да, өзге балалар да Сэмюэльдің ерекшелігін байқамайтын сияқты. Жаттықтырушы оған өзге балаларға беретін тапсырмаларды міндеттейді, балалар оны мүсіркемейді оның аяғының кемістігіне де көз салмайды, оған әбес сұрақтар қоймайды, оның протезін де байқамайды. Типті Сэмюэль де өзінің ерекшелігін елемейтін сияқты: тістеніп алып, барлық берілген тапсырмаларды орындайды. Сол себепті де болар Сэмюэльдің параолимпиадалық ойындардың бірнеше дүркін чемпион екендігі. Инклюзивті педагогика деген осы болар[5]. Міне осы мысал арқылы толерантты мұғалім мен толерантты оқушыларды көру арқылы инклюзивті қоғамның қалыптасқанын көруге болады.

Ар-ұят, сенім, қоғам алдындағы жауапкершілік мейірімділік пен толеранттылық басқалармен қатар өмір сүру қабілеті мен өзгенің дамуына ықпал ету, өзара ізгі қарым-қатынас жасау сияқты рухани құндылықтар инклюзивті қоғам қалыптастыруда басты орында тұруы керек.

Білім беру ұйымының педагогикалық ұжымымен «басқаға деген немқұрайлықты» жеңуге, оны айқын бас тарту сезімін жеңу қажеттілігіне дейін төмендетпей», өзара әрекеттесудің толерантты түрлерін дамытуға бағытталған жұмыс өте өзекті болып отыр (диалог, ынтымақтастық, қамқоршылық): «Мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істейтін мұғалім үшін оқушылардың сыртқы түрі мен мінез-құлық ерекшеліктеріне, қарым-қатынасы мен сөйлеу мәлімдемелеріне, кейде сөйлеудің мүлдем болмауына төзімділік таныту қажет. Мұғалімдер «ерекше» балаларды оқыту кезінде кездесетін стресстік жағдайлардың көбеюіне байланысты оларға бейімделу мұғалім тұлғасының әлеуметтік-психологиялық төзімділігін қалыптастыру есебінен мүмкін болады» [6,7].

Мұғалімнің ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға төзімділігін арттыру өте күрделі міндет болып табылады. Мұнда көптеген факторлар рөл атқарады: еңбек жағдайлары мен сыйақы, көптеген функцияларға (оқытушылық, тәрбиелік, ұйымдастырушылық және т.б.) байланысты педагогикалық қызмет мазмұнының қарқындылығы, әлеуметтік ортаға байланысты мұғалімдердің жеке төзімділік

деңгейі, отбасы, алған білімі және т.б. Педагогикалық ұжыммен мақсатты, ұйымдасқан жұмыс кәсіби педагогикалық ұстанымның қағидасы ретінде толеранттылықты дамыта алады[8].

Қорыта айтқанда педагог, ата-ана, оқушы бірлескен іс-әрекет жағдайында толерантты инклюзивті ортада қарым-қатынасқа түсуші субъектілердің өзара түсінушіліктері мен жеке дара ерекшеліктері мен таным қабілеттерінің толық дамуымен сипатталады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы . Білім және ғылым министрлігі 16.11.2009 ж. № 521 бұйрық
2. Құлабекова Г. «Толеранттылық қазіргі заман педагогының кәсіби сапасы ретінде». *Абай атындағы ҚазҰПУ «Хабаршы» «Педагогика сериясы» № 29, 2008ж*
3. Жалпы білім беру мектептің оқыту үдерісінде ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар білім алушыларды қолдау бойынша әдістемелік ұсынымдар . – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2015ж
4. Әлімов А.Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орындарында қолдану. Оқу құралы. – Алматы: 2009.
5. Ковалева А.С. Формирование толерантного отношения будущих педагогов к детям с ОВЗ: проблемы и перспективы // *Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–10. С. 70–79.*
6. Макарова И.А. Толерантность в инклюзии: философский подход // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. XXIX междунар. науч.-практ. конф. № 9(29). – Новосибирск: СибАК, 2013.*
7. Суменкова А. М. Толерантность как ценностная основа инклюзивного профессионального образования // *Образование и воспитание. — 2017. — №5.1. — С. 50-55. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/74/3010/>*
8. Шайдуллин И.Я. Толерантная среда как основа инклюзивного образования // *Качество высшего и профессионального образования в индустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы: материалы 10-й Международной научно-практической конференции. Казань: [б.и.], 2016. 466- 472*

БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.32

А.К. Рсалдинова.¹, Н.Б. Әтенова²

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., доцент, akma1962@mail.ru

²7М01902 – Арнайы педагогика бойынша мамандарды дайындау мамандығының 2 курс – магистранты, atenovanurganim@mail.ru,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН (ІІІ ДЕНГЕЙ) МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ (5-6 ЖАС) БАЛАЛАРДЫҢ ҚАРЫМ – ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ОЙЫНДАРЫН ҚОЛДАНУ ӘДІСТЕМЕСІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) балалардың қарым – қатынас дағдыларын дамытудағы қазақ халық ойындарының әдістемесі ұсынылды. Қазақ халық ойындары тек қана уақыт пен қызығушылыққа ғана құрылмаған. Керісінше, қазақ халық ойындары тәрбиелік мәні зор, балаларға рухани және тәрбиелік құндылықтарды сіңіретін әдістің бірі. Онымен қоса, қазақ халық ойындары сөз бен қимылды бір мезетте біріктіру мүмкіндігіне байланысты арнайы педагогика саласында да түзету әдісі ретінде қызмет ете алады. Демек, қазақ халық ойындары «ойын» ұғымынан да тереңірек технология деп айтуға негіз бар.

Мақала барысында авторлардың зерттеу жұмыстарына сүйене отырып, балалардың қарым – қатынас дағдыларын дамытуда қазақ халық ойындарын қолданудың мүмкіндіктері нақты сипатталды.

Кілттік сөздер: ойын, қазақ халық ойындары, қарым – қатынас, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы.

Рсалдинова А.К.¹, Атенова Н.Б.²

¹к.п.н., доцента, akma1962@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – подготовка специалистов по специальной педагогике, atenovanurganim@mail.ru,
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАЗАХСКИХ НАРОДНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ (5-6 ЛЕТ) ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ІІІ УРОВЕНЬ)

Аннотация

В данной статье представлена методика казахских народных игр по развитию коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи (ІІІ уровень). Казахские народные игры созданы не только для времени и интереса. Напротив, казахские народные игры имеют большое воспитательное значение, являются одним из способов привития детям духовных и воспитательных ценностей. Кроме того, казахские народные игры могут служить методом коррекции и в области специальной педагогики, благодаря возможности одновременного объединения слов и жестов. Следовательно, есть основания полагать, что казахские народные игры – это технология глубже, чем понятие «игра».

В ходе статьи, опираясь на исследовательскую работу авторов, были наглядно описаны возможности использования казахских народных игр в развитии коммуникативных навыков детей.

Ключевые слова: игра, казахские народные игры, общение, общее недоразвитие речи.

A.K. Rsaldinova.¹, N.B. Atenova²

¹candidate of pedagogical sciences, associate professor, akma1962@mail.ru,

²a 2st year master student, major in 7M01902 – training of specialists in special pedagogy, atenovanurganym@mail.ru,

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan.

THE METHODOLOGY OF USING KAZAKH FOLK GAMES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN (5-6 YEARS OLD) OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III)

Abstract

This article presents the methodology of Kazakh folk games in the development of communication skills of children with general underdevelopment of speech (Level III). Kazakh folk games are built not only for time and interest. On the contrary, Kazakh folk games are of great educational value, one of the methods of instilling spiritual and educational values in children. In addition, Kazakh folk games can serve as a correction method in the field of special pedagogy due to the ability to combine words and gestures at the same time. Therefore, there is reason to believe that Kazakh folk games are a technology deeper than the concept of «Game».

In the course of the article, based on the research work of the authors, the possibilities of using Kazakh folk games in the development of children's communication skills were clearly described.

Keywords: game, Kazakh folk games, communication, general underdevelopment of speech.

Кіріспе. Адамдардың өмір сүруі үшін табиғатта бірнеше нақты қажетті факторлар қарастырылады. Оларға ауаға, суға, тағамға қажеттіліктерді және одан бөлек қарым – қатынасқа деген қажеттілікті жатқызуға болады. Алдыңғы аталған үш қажеттілік маңызы түсінікті және бәріміз үшін керектілері ретінде қаралады. Ал, қарым – қатынастың маңызына келсек, адамдар тек қана бір – бірімен қарым – қатынас орната отырып, қоғамда сәтті өмір сүре алады. Олар қарым – қатынас арқылы белгілі бір қоғамның бірлестігіне, сәйкесінше оның мүшесіне айналады. Сол себепті, қарым – қатынас дағдыларын қоғамдық өмірдің дамытушы күші десек те болады.

«Қарым – қатынас» ұғымы әдебиеттерде әртүрлі анықтамалармен ұсынылады. Дегенмен, олардың бәріне ортақ қарым – қатынастың нақты мәнін ашатын бірнеше сөздер бар. Оған «өзара байланыс», «қатынас құру», «сөйлесу» және «бірлесіп әрекет ету» ұғымдарын жатқызуға болады. Сондай – ақ, қарым – қатынас халықаралық «коммуникация» термині арқылы да қолданылады.

Қазақ халық ойындарын зерттеу бірнеше ғылымдарда кеңінен жүргізіліп отыр. Отандық ғалым Б.Төтенаев қазақ халық ойындарын егжей – тегжейлі зерттеп, бұл тақырыпқа бірнеше еңбегін арнаған болатын. Жеке авторлық жұмыстардан бөлек халық ойындары қазақ энциклопедияларында да жеке бөлім ретінде көрініс табады. Яғни, қазақ халық ойындарының маңызы мен мәнін осыдан аңғаруға болады.

Арнайы педагогикада, соның ішінде логопедия ғылымында қазақ халық ойындарының қолданылуын Өмірбекова Қ.Қ. мен Оразаева Г.С. атты авторлар қарастырды және олардың әдістемелік қолданыс ерекшеліктеріне тоқталып өтті.

Әдебиеттерге шолу. Балалық шақ балалардың бір – бірімен ойнауы, бір – бірімен жанжалдасуы және достасуы, бір – бірімен жүгіріп – секіруі үрдісі арқылы сипатталады. Бұл бір көзбен қарағанда, бұл жай ғана күн сайын орын алатын әрекеттер болып көрінгенімен, бұл жерде қарым – қатынас орын алып жатыр. Әрбір бала бір – бірімен байланысу арқылы қарым – қатынас жасап өмір сүруде. Бұл әрекет осылайша сәбилік кезеңнен бастап белсенді дамып, өмір бойы жалғасады. Қарым – қатынас адамдардың өмірінде өздігінен және қоғамның қолдауымен дамиды. Қарым – қатынас дамуы үшін қажетті бірнеше алғышарттар бар. Оған сөйлеу тілін, эмоцияларды, тіпті қимыл – қозғалыстарды жатады. Олардың бірі зардап шеккен жағдайда қарым – қатынаста қажетті деңгейде қалыптаспайды. Демек, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балаларды айтар болсақ, оларда қарым – қатынас дағдылары міндетті түрде белгілі бір бұзылыстарға ұшырайды [1, 2].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы туралы айтар болсақ, бұл бұзылыс бүгінгі таңда логопедия саласында ең жиі зерттелетін тақырып болып табылады. Алайда, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы аңғарымы бар балалар санының артуы олардың бұзылыстарын түзету әдістемесін дамыту қажеттігін тудырады. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы ресми жіктемесіне сай төрт деңгейге бөлінеді және

олардың әрбірі сөйлеу тілінің, танымдық процесстердің және қарым – қатынас дағдыларының даму ерекшеліктерімен сипатталады [3].

Қарым – қатынас баланың толыққанды дамуының негізгі шарттарының бірі бола отырып, күрделі құрылымдық ұйымға ие, оның негізгі компоненттері қарым – қатынас объектісі, коммуникативті қажеттілік пен мотивтер, қарым – қатынас бірліктері, оның құралдары мен өнімдері болып табылады. Мектеп жасына дейінгі кезеңде қарым – қатынастың құрылымдық компоненттерінің мазмұны өзгереді, оның құралдары жетілдіріледі, олардың негізгісі сөйлеу тілі болады. Қалыпты балаларда қарым – қатынас дағдылары мектеп жасына дейінгі жаста белсенді дамиды болса – сөйлеу тілінің жалпы дамуы бар балаларда бұл жаста қарым – қатынас пассивті сипатқа ие болып, толыққанды дамымайды. Нақты айтар болсақ, СТЖД III деңгейдегі балаларда қарым – қатынас эмоциялық боямаларсыз, қысқа сөйлемдермен ғана шектеледі. Мысалы, бала өз бетінше сұрақ қоймайды, ал, басқалар сұрақ қояр болса – тек қана қысқа сөйлемдермен жауап қатады [4,5].

Адам психологиясының теориялық тұжырымдамаларына сәйкес сөйлеу – адамның ең маңызды психикалық қызметі – қарым – қатынастың, ойлаудың, іс-әрекеттерді ұйымдастырудың әмбебап құралы. Көптеген зерттеулерде психикалық процестер – зейін, есте сақтау, қабылдау, ойлау, қиял – сөйлеу арқылы жүзеге асатыны анықталды. Қарым – қатынас балалар іс-әрекетінің барлық түрлерінде болады және баланың сөйлеу және психикалық дамуына әсер етеді, жеке тұлғаны тұтастай қалыптастырады [6].

Психологтар баланың қарым-қатынасын қалыптастырудың шешуші факторлары оның ересектермен өзара әрекеттесуі, ересектердің оған жеке тұлға ретінде қарауы, олардың дамудың осы кезеңінде баланың қол жеткізген коммуникативті қажеттіліктің қалыптасу деңгейін ескеруі деп санайды. Ал, бұл міндеттерді жүзеге асыратын әдістердің бірі қазақ халық ойындары болып табылады. Қазақ халық ойындары қазақ фольклорының бір бөлігі ғана емес, сонымен қатар, дамыту құралы ретінде керемет нәтижелер әкелетін технология ретінде де қарастыра аламыз [7].

Қазақ халық ойындары өзінің бай мазмұнымен, сөйлеу тілінің шеберлігімен, эмоциялардың жиі қолданылуымен, қимыл – қозғалысты да кіріктірілуімен ерекшеленеді. Сол себепті, бұл ойын түрі балалар үшін қызықты және тиімді әдіс болады [8].

Баланың ересектермен және құрдастарымен қарым – қатынасы жеткіліксіз болған кезде оның сөйлеу және басқа психикалық процестердің даму қарқыны баяулайды. Сөйлеудің дамуындағы ауытқулар баланың психикалық дамуына теріс әсер етеді, басқалармен қарым – қатынасты қиындатады, танымдық процестердің қалыптасуын кешіктіреді, демек, толыққанды тұлғаның қалыптасуына жол бермейді. Сондықтан, бұл бұзылыстарды түзету және дамыту мақсатында қазақ халық ойындарын қолданып, әдістемесін қарастыратын боламыз.

Зерттеу әдістері және материалдары. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың қарым – қатынас дағдыларын зерттеу олардың жасын, зерттелетін дағдының немесе саланың сипатын ескере отырып, ұйымдастырылады. Біздің зерттеу жұмысымызда қарым – қатынас дағдылары зерттелетін болғандықтан, зерттеу эксперименті кезінде жас ерекшеліктерін есепке алу қағидасы, даму ерекшеліктерін есепке алу қағидасы негізге алынды. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) балалардың қарым – қатынас дағдыларының дамуына нақты баға беру мақсатында эксперименттік зерттеу жұмысы ұйымдастырылды. Эксперименттік зерттеу жұмысына сөйлеу тілінің жалпы дамуы (III деңгей) аңғарымы қойылған 4 – 5 жастағы 25 бала қатысты. Балалардың барлығы зерттеу тобына алынып, олармен мынадай әдістер сынақтан өткізілді:

Зерттеу нәтижелері.

Мектеп жасына дейінгі (5-6 жас) сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) балаларының қарым-қатынас дағдыларына диагностика жүргізілді.

1.О. В. Дыбинаның "сұхбат" әдісі.

Мақсаты: қарым-қатынаста қажетті ақпаратты алу, құрдастарымен қарапайым диалог жүргізу қабілетінің даму деңгейін анықтау

Құрал-жабдық: ойыншық микрофон

Өткізу реті. Тексеру барысында балаларға тапсырмалар ұсынылды: топтағы бір бала тілші рөлін атқарады, ол басқа балаларда (балабақша қаласының тұрғындары) сұхбат алып, олардың қаласында қандай оқиғалар болып жатқанын білуі керек. Содан кейін маман балаларға "Радио" ойынын ойнауды ұсынады, оның барысында тілші бала қала тұрғындарына "жаңалықтар" айдарында хабарлама жібереді, ал қалған балалар оны тыңдап, түсініктеме береді. Содан кейін балалар кезек-кезек тілші болады.

Бағалау

Жоғары деңгей (3 балл) – бала тапсырманы ынтымақтастықпен орындайды, 3-5 егжей-тегжейлі сұрақтарды дербес тұжырымдайды. Жалпы, оның "сұхбаты" логикалық, дәйекті.

Орташа деңгей (2 ұпай) – бала ересек адамның көмегімен 2-3 қысқа сұрақ тұжырымдайды, сұхбат логикасын сақтамайды.

Төмен деңгей (1 ұпай) – бала ересек адамның көмегімен де тапсырманы орындауда қиындықтарға тап болады немесе оны орындаудан бас тартады

2. О. В. Дыбинаның "адам тұрмайтын арал" әдісі.

Мақсаты: басқа адамды тыңдау, оның пікіріне, мүдделеріне құрметпен қарау және өз пікірін сабырлы түрде қорғау қабілетінің даму деңгейін анықтау.

Өткізу реті. Маман балаларға бір жыл бойы шөлді аралда бірге тұру керек деп елестетуді ұсынды.

Сұрақтарға жауап беруді ұсынады:

- Аралда өмір сүруді неден бастар едіңіз?
- Өзіңізбен бірге қандай заттарды алып келу керек?
- Әр қайсыңыз не істейсіз?
- Міндеттерді бір-біріне қалай бөлуге болады?
- Сіз командир ретінде кімді таңдар едіңіз?
- Жыртқыш аңдардан қалай қорғанасыз?
- Егер аралда дауыл болса, онда сіз не істейсіз?

Бағалау

Жоғары деңгей (3 балл) – бала қарым-қатынаста бастама көтереді, ұйымдастырушының қызметін өз мойнына алады, өз ұсыныстарын ұсынады, міндеттерді бөледі, сонымен бірге құрдасын тыңдай алады, онымен өз ұсыныстарын келіседі, көндіреді, сендіреді.

Орташа деңгей (2 балл) - бала қарым-қатынаста жеткіліксіз, бірақ оң белсенділікпен ерекшеленеді, бастамашының ұсынысын қабылдайды, келіседі; өзінің мүдделерін ескере отырып, қарсы ұсыныс жасай алады.

Төмен деңгей (1 балл) – бала қарым-қатынасқа түспейді, белсенділік танытпайды, бастамашыл балаларды пассивті түрде қадағалайды, өз пікірін де, тілегін де айтпайды, құрдастарының тілектерін ескермейді.

3. Е. О. Смирнованың "суреттер" әдісі

Мақсаты: құрдастарымен қарым-қатынастың жанжалды жағдайларында мінез-құлықтың коммуникативті стратегиясын таңдауды анықтау.

Өткізу нысаны – жеке.

Құрал-жабдық: жанжалды проблемалық жағдайларды бейнелейтін 4 сюжеттік сурет:

№ 1 сурет. Бір топ балалар өз құрдастарын ойынға қабылдамай қойды.

№ 2 Сурет. Қыз басқа қыздың қуыршағын сындырды.

№ 3 Сурет. Бала қыздың ойыншығын рұқсатсыз алды.

№ 4 Сурет. Бала басқа балалардың құрастырған текшелердің құрылысын бұзады.

Өткізу реті. Маман балаға әр суретті жеке қарап, сол жағдаятты шешу жолын көрстуін ұсынады.

Бағалау

Жоғары деңгей (3 ұпай) – бала жанжалды жағдайды сындарлы шешуді ұсынады (мен басқа достар табамын, жаңа үй саламын, қуыршақты жөндеймін, күтемін).

Орташа деңгей (2 ұпай) – бала ауызша-бағалау шешімін береді (Мен бұның дұрыс емес екенін айтамын)

Төмен деңгей (1 ұпай) – бала жанжал жағдайынан агрессивті шығуды ұсынады (барлығын қуып жіберемін, ұрып-соғамын, тістеймін және т.б.) немесе жағдайдан оңай шығу жағын таңдайды (білмеймін, қашамын, шағымданамын) немесе тапсырманы орындаудан бас тартады.

Үш әдіс бойынша тапсырмаларды орындағаннан кейін, әр баланың алған ұпайларының мөлшерін есептеп, оны коммуникативті қабілеттердің даму деңгейлерінің біріне жатқыздым

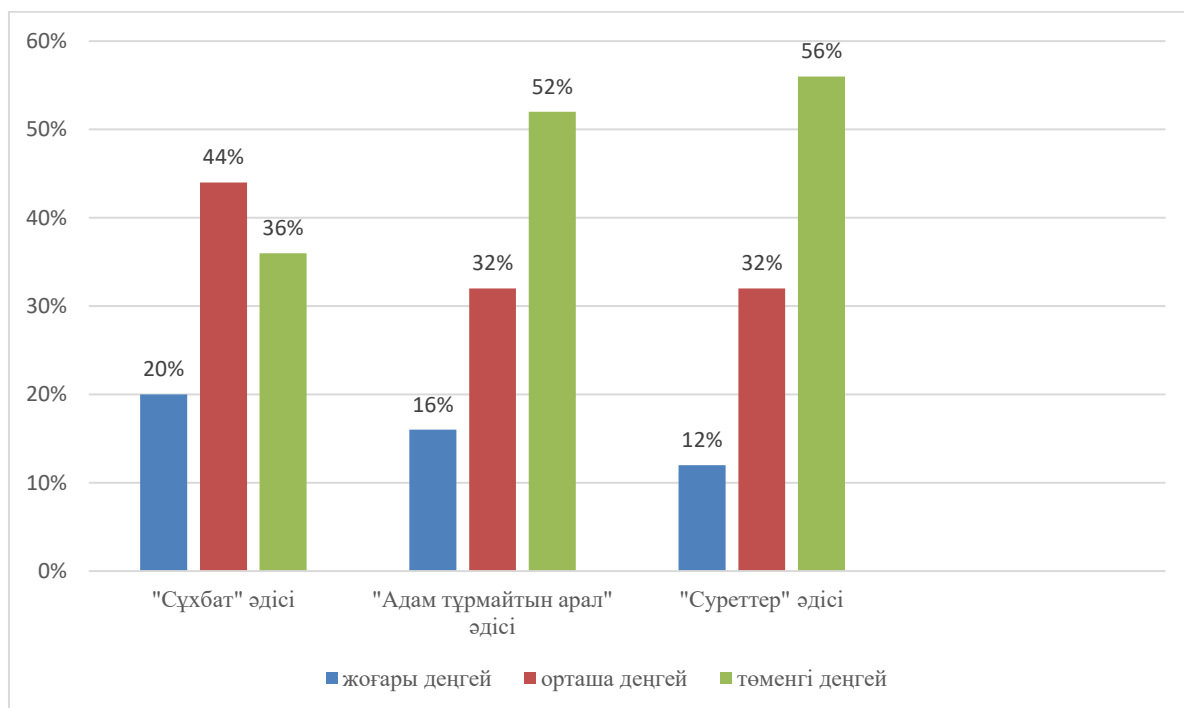
- жоғары деңгей-8-9 балл;
- орташа деңгей-5-7 балл;
- төмен деңгей-4 балл және одан төмен.

Осылайша, мектеп жасына дейінгі балаларда (5-6 жас) қаым-қатынас қабілеттердің даму деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін жарамды және тәжірибеде дәлелденген әдістерді таңдадым.

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) балалардағы жұмыстың бастапқы кезеңінде қарым-қатынас қабілеттердің даму деңгейін зерттеу нәтижелері 1 жиынтық кестеде көрсетілген.

Жұмыстың бастапқы кезеңінде мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) балалардағы коммуникативті қабілеттерінің жағдайын қарастырайық.

О. В. Дыбинаның «сұхбат» әдісі бойынша жүргізген зерттеуі балалардың көпшілігінде (44%) қарым-қатынаста қажетті ақпарат алу, құрдастарымен қарапайым диалог жүргізу қабілетінің дамуының орташа деңгейі бар екенін көрсетті. Олар өз бетінше тек 2-3 сұрақ қоя алды, бірақ сұхбат логикасын сақтамады. (1- кесте)



1 – кесте Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Жүргізілген диагностика нәтижелері сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың 20% (5 бала) жоғары деңгейге ие екенін көрсетті. Олар корреспондент болу, басқа балалардан сұхбат алу, радиода "жаңалықтар" айдарына хабарлама жасау тапсырмасын үлкен қызығушылықпен орындады.

8 бала (36%) сөйлеу тілінің жалпы дамымауы төмен деңгейін көрсетті. Бұл балалар қарым-қатынасқа түспейді, байланысқа деген қызығушылығын көрсетпейді, топпен қарым-қатынасқа түспейді, жеке әрекет етеді, ұйымдасқан өзара әрекеттесу нормаларын білмейді

О. В. Дыбинаның "адам тұрмайтын арал" әдісі бойынша жүргізген зерттеуі сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар 13 балада (52%) басқа адамды тыңдау, оның пікіріне, мүдделеріне құрметпен қарау және өз пікірін сабырлы түрде қорғау қабілетінің даму деңгейі төмен екенін көрсетті.

Жүргізілген диагностика нәтижелері көрсеткендей, 16% (4 бала) жоғары деңгейге ие. Мұғалімнің сұрақтарына жауап беру кезінде олар өте белсенді болды, барлық сұрақтарға жауап берді, «жыртқыштардан қалай қорғанар едің?» және «аралда дауыл болса не істер едің?» сұрақтарға жауап берудің бірнеше нұсқаларын ұсынды.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған 8 бала (32%) орташа деңгейді көрсетті. Олар қарым-қатынаста белсенділік танытпады, басқа балалардың ұсыныстарын қарсылықсыз қабылдады, тек 2 бала қарсылық білдіріп, өз ойларын айта алды. Мысалы, топтағы бір қыз аралдағы медбикенің орнына, өзін басқа медбикенің қарауын сұрады)

Е. О. Смирнованың "суреттер" әдісі бойынша сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың көпшілігінде жанжалды жағдайда мінез-құлық стратегиясын дұрыс таңдау деңгейі төмен екенін көрсетті.

Жүргізілген диагностика нәтижелері көрсеткендей, 12% (3 бала) жоғары деңгейге ие. Бұл балалар жанжал жағдайлары бар барлық 4 суретте сындарлы шешімдер ұсынды. Мысалы, №1 суретте,

балалар басқа баланы ойынға қабылдағысы келмеген жерде: «бала басқаларға допты қалай жақсы ойнай алатынын көрсетсе, қалған балалар оны ойынға қосады» деп, өз нұсқасын ұсынды.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар 8 бала (32 %) орташа деңгейді көрсетті. Олар тек жанжалды жағдайлардың ауызша-бағалау шешімін айтты, бірақ жанжалды шешу үшін нақты не істеу керектігін айта алмады.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар 14 бала (56 %) төмен деңгей көрсетті. Олардың кейбіреулері жанжал жағдайынан агрессивті шығуды ұсынды (балаларға доппен лақтыру, қуыршақты сындыру, қағу, ұру, жазалау)

Жұмыстың бастапқы кезеңінде сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардағы коммуникативті қабілеттердің даму деңгейінің сандық нәтижелері кестеде көрсетілген. (1 – кесте)

Зерттеу жұмысының барысында ұсынылған әдістерді сынау сандық және пайыздық қарым – қатынас негізінде сараланды. Бұл зерттеу жұмысының көрнекілігі мен нақтылығы үшін жасалынды.

Зерттеу жұмысының бастапқы кезеңінде алынған нәтижелердің төмендігін ескере отырып, балалардың қарым – қатынас дағдыларын дамыту мақсатында түзету жұмысының барысына қазақтың ұлттық ойындарын енгізе отырып, сабақтар ұйымдастырдық.

Қазақ халық ойындарын қолдану әдістемесі олардың қолданыс ерекшеліктеріне бірнеше талаптар қояды. Олардың ең маңыздысы ойын мақсаты мен түзету жұмысының мақсатының сай болуы. Себебі, қарым – қатынас дағдыларын дамытатын ойындар міндетті түрде топтық және сөйлеу тіліне құралған болуы қажет. Осы арқылы балалардың қарым – қатынасқа деген талпынысы артып, тұлғааралық қарым – қатынастар жүзеге асырылады.

Қазақ халық ойындарын қолдану әдістемесінің екінші ерекшелігі ойынды қолдану түзету жұмысының барысында сабақ фрагменті немесе сабақтардан тыс әрекет кезіндегі әдіс болуы қажет. Мәселен, түзету жұмысы жалпы көлемі 35 – 40 минут өткізілетін болса – оның 10 – 15минутына халық ойындарын енгізуге болады.

Қазақ халық ойындарын ұйымдастырудың тағы бір ерекшелігі жұмысқа дайындық кезеңін енгізу болып табылады. Себебі, халық ойындары әдетте балалардың арасында танымал емес. Ойын ережесінен бөлек ойындардың қажетті заттары, техникасы балаларға дайындық жұмысынсыз мүмкін болмайды. сол себепті, балалармен халық ойындарын өткізбес бұрын сөздік жұмыс, түсіндірме жұмыс өткізілуі тиіс [9].

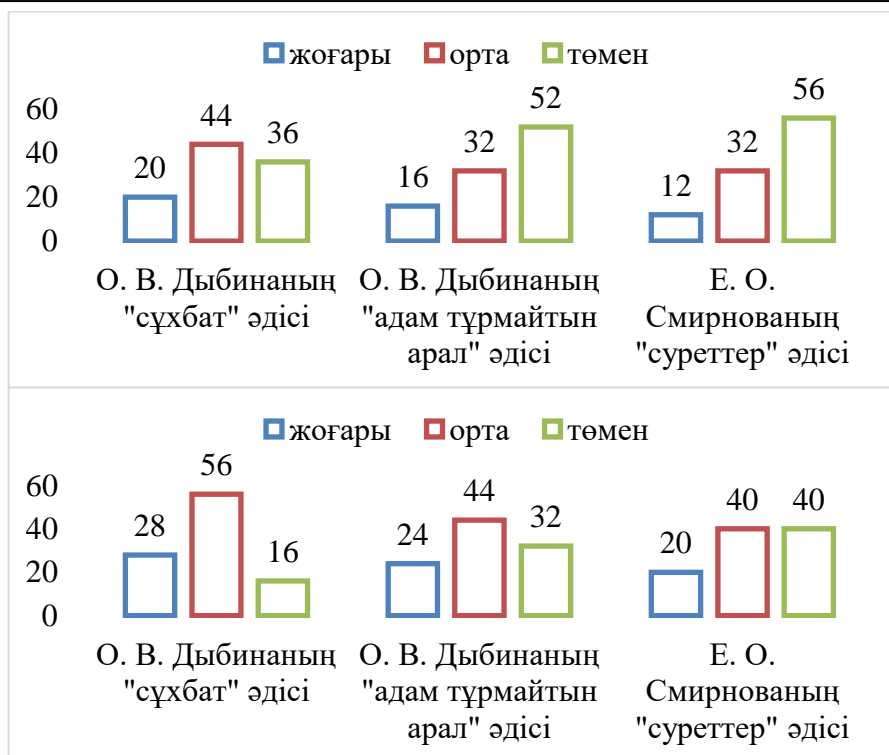
Дайындық кезеңінде ойындардың барысы тек қана түсіндіріліп қана қоймай, балаларға ойын әрекеті нақты көрсетілуі қажет. Яғни, ойынның ережесі түсіндірілуі барысында педагог ойын әрекетін тәжірибелік тұрғыда көрсетіп отырады. Бұл балалардың ойын барысын жақсырақ түсінуіне жағдай жасайды. Сонымен қатар, дайындық жұмысының міндеттеріне ойын барысында баланың рөлдерін алдын – ала бөліп беру жатады. Осы арқылы әрбір бала өз кейіпкеріне жақсырақ назар аударып, оны түсінетін болады. Бірақ, әрбір ойын сайын балалардың рөлдері өзара алмастырылып отыруы қажет. Бұл балалардың әртүрлі әлеуметтік рөлдерді сынап көруіне ықпал етеді [10].

Дайындық кезеңінен кейін балалардың ойынды тәжірибеде жүзеге асыруына көшейік. Ойындар балалардың қатысуымен және педагогтың бақылап, басқаруымен ұйымдастырылады.

Ойынның қорытынды кезеңі мен оның нақты нәтижелерін бақылау үшін шынайы жағдаяттар шеңберінде қарым – қатынас орнату арқылы сынап көруіне болады.

Сонымен, жүргізілген әдістерден кейін өткізілген қайталама сынақтан кейінгі нәтижелерді төменгі суреттер мен кестелерде ұсынамыз:

Әдістер	Жоғары		Орташа		Төмен	
	дейін	кейін	дейін	кейін	дейін	кейін
О.В. Дыбинаның "сұхбат" әдісі.	20	28	44	56	36	16
О.В. Дыбинаның "адам тұрмайтын арал"	16	24	32	44	52	32
Е.О. Смирнованың "суреттер" әдісі	12	20	32	40	56	40



2- кесте – Қалыптастырушы эксперимент нәтижелері

Нәтижелер және оларды талқылау. Қарым – қатынас балалардың қоғамдық өмірге етене еніп, элеуметтенуіне ықпал ететін басты құрал. Қарым – қатынас дағдылары жоғарыда атап өткендей, балалардың өзге адамдармен өзара байланысқа түсуі арқылы жүзеге асады. Осы арқылы бала өзіне жаңа тәжірибе жинақтап, оны өмірде пайдалануға бейімделеді. Қарым – қатынас тек қана таныс адамдармен ғана емес, сонымен қатар, кез – келген қоғам өкілімен орын алуы мүмкін. Сол себепті, қарым – қатынас дағдыларын дамыту жұмысында тек қана сөздік қарым – қатынас қана емес, сонымен қатар, қарым – қатынас барысындағы мимиканы, қол қимылдарын, тіпті, тілдік емес функцияларды да қарастыру қажет. Аталған құрылымдық бөліктерді дамытуды қазақ халық ойындары арқылы өткізген болатынбыз. Ойындар кезінде зерттеу жұмысында «Қыз куу», «Ақсүйек», «Ақ пен қара», «Қамшы тастамақ», «Ақсерек - көксерек», «Күміс алу» әдістері қолданылды. Анықтаушы эксперимент нәтижелерінен байқағандай, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың қарым – қатынас дағдыларының деңгейі өте төмен деңгейде болды. Атап айтқанда, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда тілдік этикет біліктері қалыптаспаған, қарым – қатынастағы бастамашылдық дағдысының да әлсіздігі байқалды. Сондай – ақ, қарым – қатынасты өнімді ете түсетін сөздер мен сөз тіркестерін өз қарым – қатынастарында өте сирек қолданады. Ал, эксперименттік жұмысты ұйымдастырып, нәтижелерін қайта тексеруден өткізгеннен кейін балалардың диалогқа деген ұмтылысын, қарым – қатынас барысында тілдік этикет элементтерін қолдану жайын аңғардық.

Зерттеу нәтижелерінде ойындардан кейін алынған қайталама сынақ нәтижелерінің динамикалық көрсеткіштеріне орай ойындарды тиімді әдістер қатарына жатқызамыз.

Қорытынды. Сонымен, мақала барысында сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) балалардың қарым – қатынас дағдыларын дамыта отырып, онда қазақ халық ойындарын қолдану әдістемесін сипаттап жаздық және оны сынақ жұмысынан өткізу арқылы, жоғарыда аталған оңтайлы өзгерістерді аңғардық.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі

[1] Лисина М.И. *Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1980.*

[2] Июдина Л.В. *Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2007. - №3. - С. 44-50.*

[3] Дубова Н.В. Роль общения для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Школьный логопед. - 2006. - №4. - С. 52-54.

[4] Дудьев В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2006. - №2. С. 22-37.

[5] Леханова О.Л. Особенности понимания и использования невербальных средств общения детьми с общим недоразвитием речи // Практическая психология и логопедия. - 2007. - №5. - С. 23-28.

[6] Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984.

[7] Омирбекова, К.К. Казахские народные игры на логопедических занятиях: учебно-методическое пособие. / К.К. Омирбекова, Г.С. Оразаева. – Алматы: Альманахъ, 2021. – 66 с

[8] Сағындықов Е. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Рауан, 1991. – 144 б.

[9] Алимханов Е. «Қазақтың ұлттық халық ойындары мен спортының теориялық және педагогикалық негіздері»: монография / Е. Алимханов. – Алматы: Қазақ университеті, 2018 – 250 б.

[10] Б.Ә. Төтенаев. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Ғылым, 1978. – 94.

ҒТАМР 14.29.37

ӘОЖ 376.23

Б.А.Сабденова¹, Н.С.Қабакбай^{1*}

¹ ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы boken_888@mail.ru

^{1*} Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты, n.kabakbaeva@mail.ru
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДА МОТОР ФУНКЦИЯЛАРЫН ДАМУ ТУСЫНДАҒЫ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Мақалада аутизм спектрінің бұзылуы бар балалардың іс-әрекеттері үшін ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайлардың ерекшеліктерімен қатар балалардың жалпы физикалық дамуы мен әлеуметтенуіне бағытталған жалпы мотор функцияларын дамыту мәселесі қарастырылады.

Жаттығу кез-келген баланың дамуында маңызды рөл атқарады. Олар қарым-қатынас, әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру және мінез-құлық проблемаларын бастан кешіретін аутизм спектрі бұзылған балалар үшін ерекше маңызға ие. Денсаулық ресурстарын дамыту мен нығайтудың негізгі көзі физикалық белсенділік болып табылады. Өкінішке орай, көптеген артықшылықтарға қарамастан, ата-аналар жаттығудың пайдасын жиі ұмытады. Алайда, бұл жаттығулар аутизм спектрі бұзылған балалардағы мотор функцияларын дамытудың қол жетімді және тиімді құралы болып табылады.

Аутизммен ауыратын көптеген балалар бұлшықет қызметін реттеудің бұзылуымен сипатталады, нәтижесінде қозғалыс әрекеттерін бақылау уақтылы қалыптаспайды, кеңістіктік бағдарлау, стереотиптер, аяқтың ұшымен жүру, балалардың дененің жекелеген бөліктерін білмеуі, нұсқауларды түсінудегі қиындықтар және қозғалыстарға еліктеу сияқты қиындықтарға тап болады.

Түйін сөздер: аутизм спектрінің бұзылуы, моторика, физикалық даму, жаттығу, моториканың дамуы.

Сабденова Б.А.¹, Кабакбай Н.С.^{1*}

¹ научный руководитель, PhD, старший преподаватель boken_888@mail.ru

^{1*} КазНПУ им. Абая, магистрант 2 курса специальности 7М01906-Специальная педагогика: инклюзивное образование, n.kabakbaeva@mail.ru
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития общемоторных функций, направленных на общее физическое развитие и социализацию детей, наряду с особенностями организационно-педагогических условий деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

Упражнения играют важную роль в развитии любого ребенка. Они имеют особое значение для детей с расстройствами аутистического спектра, которые испытывают коммуникативные, социальные навыки и поведенческие проблемы. Основным источником развития и укрепления ресурсов здравоохранения является физическая активность. К сожалению, несмотря на множество преимуществ, родители часто забывают о преимуществах физических упражнений. Однако эти упражнения являются доступным и эффективным средством развития двигательных функций у детей с расстройствами аутистического спектра.

Многие дети с аутизмом характеризуются нарушением регуляции мышечной функции, вследствие чего не формируется своевременный контроль двигательных действий, сталкиваются с такими трудностями, как пространственная ориентация, стереотипы, ходьба на цыпочках, незнание детьми отдельных частей тела, трудности в понимании инструкций и подражание движениям.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, моторика, физическое развитие, физические упражнения, развитие моторики.

Sabdenova B.¹, Kabakbay N.^{1}*

¹scientific supervisor, PhD, senior lecturer boken_888@mail.ru

^{1}Abai KazNPU, 2nd year master's student of specialty 7M01906-Special Pedagogy: inclusive education, n.kabakbaeva@mail.ru*

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF MOTOR FUNCTION DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

The article deals with the problem of the development of general motor functions aimed at the general physical development and socialization of children, along with the peculiarities of the organizational and pedagogical conditions of activity of children with autism spectrum disorders.

Exercises play an important role in the development of any child. They are of particular importance for children with autism spectrum disorders who experience communication, social skills and behavioral problems. The main source of development and strengthening of health resources is physical activity. Unfortunately, despite the many benefits, parents often forget about the benefits of exercise. However, these exercises are an affordable and effective means of developing motor functions in children with autism spectrum disorders.

Many children with autism are characterized by a violation of the regulation of muscle function, as a result of which timely control of motor actions is not formed, they face difficulties such as spatial orientation, stereotypes, walking on tiptoe, children's ignorance of certain parts of the body, difficulties in understanding instructions and imitation of movements.

Keywords: autism spectrum disorders, motor skills, physical development, physical exercises, motor skills development.

Негізгі ережелер. Аутизм спектрінің бұзылуы – бұл элеуметтік өзара әрекеттесудің бұзылуымен, қарым-қатынастың қиындықтарымен, моторика мен дағдылардың жеткіліксіздігімен, сөйлеу және интеллектуалды дамудың бұзылуымен сипатталатын бұзылулар тобы [1].

Соңғы жылдары аутизм спектрінің бұзылуын ғылымның әртүрлі салаларының мамандары көбірек зерттей бастады. Аутизмі бар балалардың физикалық дамуының олардың оқудағы, коммуникативті, элеуметтік-тұрмыстық дағдыларды қалыптастырудағы жетістіктерімен байланысын зерттеу ғалымдардың назарын аударуда.

Аутизм спектрінің бұзылуы қазіргі балалар психиатриясының өзекті мәселесі ғана емес. Аутизмді зерттеу зерттеушілер мен жалпы тәжірибелік дәрігерлердің назарын аударуда. Бұл медициналық жағдайы бар балалардың жоғары таралуына байланысты, бұл зерттеу деректерімен расталады және медициналық статистика құжаттарында көрсетіледі.

Аутист баланың қиындықтары және оны оқыту проблемалары көбінесе психофизикалық тонустың жетіспеушілігінен немесе дұрыс бөлінбеуінен болады. Сондықтан аутист балаларға мотор саласын түзету және дамыту бойынша арнайы сабақтар қажет. Қозғалтқыш саласының бұзылуы элеуметтік өзара әрекеттесудің, өзара қарым-қатынастың жеткіліксіздігіне әкеледі. Аутизм спектрінің

бұзылуынан зардап шегетін балаларға қозғалтқыш саласын түзетуге және дамытуға бағытталған арнайы ұйымдастырылған сабақтар қажет.

Кіріспе. Аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларды оңалту мәселесі қазіргі уақытта өте өзекті. Балалардағы аутизм жағдайларының 70%-дан астамында емдеу-түзету жұмыстары болмаған кезде терең мүгедектік байқалатынын ескерсек, бұл ереже ерекше дәлелдемелерді қажет етпейді.

Аутизм спектрінің бұзылуы термині енгізілді (L.Wing, 1976) – әлеуметтік өзара әрекеттесу мен қарым-қатынастағы қалыптан тыс мінез-құлық пен қиындықтардың кең ауқымын, сондай-ақ қатаң шектеулі қызығушылықтарды және жиі қайталанатын мінез-құлық әрекеттерін сипаттайтын психологиялық сипаттамалар спектрі [2]. Мұндай балалар үшін түзету көмегінің көптеген әдістері жасалды. Оларда емдік дене шынықтыру (жаттығу терапиясы) үлкен рөл атқарады.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларға тән психофизикалық тонустың төмендеуі олардың моторикасы мен физикалық дамуына теріс әсер етеді. Олардың өз денесін игеру дағдылары нашар дамыған, жылдамдықты, күш пен тепе-теңдікті нашар бақылау, бүкіл денені біртұтас қозғалыс процесіне қосу қиындықтары байқалады; олар физикалық тұрғыдан не істей алатынын және қалай қозғала алатынын білмейді.

Осыған байланысты оңалту мен оқытуға балада «дене схемасын» қалыптастыруға бағытталған айналасындағылармен танысу және өзін-өзі тану сияқты әдістер енгізіледі. Өзі туралы және оның мүмкіндіктері туралы идеяларды дамыту арқылы бала өзіне-өзі қызмет етудің негізгі әдістерін игере алады, өміріндегі оқиғаларды бөліп көрсетеді, түсінеді және орындайды, басқа адамдармен қарым-қатынас орнатады [3].

Аутизммен ауыратын балаларда физикалық дамудың бірқатар тән белгілері бар: жалпы мотордың ыңғайсыздығы, жеткіліксіз үйлестірілген жүріс; балалар көмексіз бұрыла алмайды, секіре алмайды, бір аяғымен тұра алмайды, допты нысанаға лақтырып, ұстай алмайды. Үлкен қиындықтар нақты, мақсатты қозғалыстарды тудырады. Балаларда мотор функциялары бұзылады, оларға музыкамен жүру, оның астында қимылдар жасау қиынға соғады. Балаларда психикалық тонустың төмендеуі байқалады: бала шиеленіске төтеп бере алмайды, тез беріледі.

Аутизм спектрі бұзылған балалардың қозғалыс саласы стереотиптік қозғалыстардың болуымен, объективті әрекеттер мен тұрмыстық дағдыларды қалыптастырудағы қиындықтармен, ұсақ және жалпы моториканың бұзылуымен сипатталады. Балалар, атап айтқанда, негізгі қозғалыстардағы жеткіліксіздікпен сипатталады: ауыр, серпінді жүру, ебедейсіздік, бұрмаланған жолақпен импульсивті жүгіру, негізсіз қол қимылдары, екі аяғынан секіру кезінде бір тірек итеру [4]. Балалардың қозғалысы тежелуі, шиеленісуі және механикалық болуы мүмкін, икемділік пен үйлестіру жоқ. Доппен қарапайым жаттығулар өте қиын, бұл сенсоримоторлық үйлестіру мен қолдың ұсақ моторикасының бұзылуына байланысты. Көптеген балалар дене шынықтыру сабақтарында стереотиптік қозғалыстарды көрсетеді: бүкіл денені шайқау, сипау немесе тырнау, қолды бұлғау, «қанаттарын қағу» сияқты қол қимылдары, аяқтың ұшымен жүру, айналу және аутостимуляциямен және өзін-өзі бақылаудың болмауымен байланысты басқа қозғалыстар. Балаларда бұлшықет тонусының бұзылуы байқалады, мақсатты қозғалыстарды, кеңістіктік бағдарлауды қалыптастыруда қиындықтар туындайды.

Дене шынықтыру сабақтарында бала білім, білік пен дағдыларды алып қана қоймай, оларды практикалық қолдануға бағдарлана алады, сонымен қатар қарым-қатынас, әлеуметтену дағдыларын алады.

Сабақты ұйымдастыру формасы аутист баланың жеке ерекшеліктерін ескеруі керек: зейінді шоғырландыра алмау, талапты түсінбеу, тез шаршау, бұл баламен сабақтың ұзақтығы мен тиімділігіне әсер етеді [5].

Аутизмі бар балаларды тиімді оқыту үшін жалпы физикалық дамуға, сондай-ақ негізгі моторика мен дағдыларды қалыптастыруға бағытталған әртүрлі жаттығуларды қамтитын сабақтардың мазмұнын ұсыну қажет. Дегенмен, жаттығулардың әдеттегі түрін сақтау және оларды біртіндеп күрделендіруге мүмкіндік беру маңызды.

Аутизммен ауыратын балалар үшін тұрақтылық, белгілі бір тұрақты әрекеттер тізбегін орындау өте маңызды. Пішінге таныс, бірақ біртіндеп күрделене түсетін жаттығулар бала үшін мүлдем жаңа жаттығуларға қарағанда әлдеқайда аз стресске айналады.

Сондай-ақ әрбір жеке жаттығудың, әрбір қозғалыс блогының балаға түсінікті болатын мақсаты болуы маңызды. Жеке қозғалыстарды баяу, дәйекті түрде көрсету қажет олардың мақсаттарын айту.

Балаларға арналған дене шынықтыру сабақтарының негізі – жалпы және ұсақ моториканы дамыту. Аутизмді бар баланың жалпы моторикасының дамуы жалпы принцип бойынша жүреді, баланың дамуына негіз болады, оған ұсақ моториканың нәзік және күрделі қозғалыстары қолданылады [6].

Дене тәрбиесіндегі ең үлкен қиындықтар кеңістіктегі бағдардың бұзылуымен, тепе-теңдікпен, дененің екі жағымен (екі қолмен, аяқпен) бір мезгілде қозғалу қиындықтарымен байланысты.

Дененің әртүрлі жақтарының қозғалыстарының үйлесімділігін және оларды үйлестіруді дамытуға төрт аяқпен жорғалау, секіруі, өрмелеу, лақтыру және допты екі қолмен ұстау ықпал етуі мүмкін, бұл екі жақты интеграцияны дамытады. Қол қимылдары мен моторлық үйлестірудің синхрондылығын дамытуға ракетканың допқа соғуы, доппен жаттығулар ықпал етеді [7].

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалармен жұмыс істеу кезінде оларды қабылдау ерекшелігін ескеру қажет. Балалардың осы санатымен қарым-қатынастың қиындықтарының бірі – басқа адамдардың, соның ішінде мұғалімнің жанасуына теріс реакция.

Бұл жағдайда баланы жанасуға үйрету керек арнайы тәсілді қолдану. Балаға артқы жағынан жақындаған дұрыс-мұндай жанасуларды балалар аз агрессивті қабылдайды. Бірте-бірте бала жанасуға үйренеді, олардың дене шынықтыру сабақтарындағы маңыздылығын түсінеді (жігерлендіріңіз, құлап қалмас үшін қолдау көрсетіңіз, тепе-теңдікті сақтау үшін қолыңызды ұстаңыз және т.б.).

Мадақтау мен мақтау дене шынықтыру сабақтарында маңызды элементтер болып табылады. Мұғалім мақтау үшін кез-келген мүмкіндікті іздеуі керек (тек жаттығу мен нұсқаулықты орындағаны үшін, мұғалімді естігеннен кейін орындауға кіріскені үшін). Жаттығудың мақсатын түсіндіргенде, оны жасау үшін оны бірнеше рет орындау қажет болатынын ескеру қажет [8].

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалармен жұмыс істеу кезінде аутизммен ауыратын баланың жанасуды теріс қабылдайтынын есте ұстаған жөн. Бұл жағдайда баланы жанасуға үйрету керек, оған артқы жағынан жақындау керек — мұндай жанасулар аутизммен ауыратын балалар агрессия ретінде аз қарастырылады. Бұл туралы және топтағы басқа балаларға ескерту керек. Бірте-бірте бала жанасуға үйренеді, дене шынықтыру сабақтарында олардың қажеттілігін түсінеді (құлап қалмас үшін қолдау, тепе-теңдікті сақтау үшін қол ұстасу және т.б.). Дене шынықтыру сабақтарында жанасу қажеттілігі туралы түсініктемелер болуы керек, сонымен қатар нақты және егжей-тегжейлі болуы керек [9].

Аутизмді бар балаларды оқыту процесінде белгілі бір ережелерді сақтау қажет:

* аутист баланы қабылдаудың жеке ерекшеліктеріне сәйкес материалды ұсыну (ересектердің көмегімен жаттығулар жасау, ересектерге еліктеу, нұсқаулар мен көрсетілімдерге сәйкес);

* «ересек адамнан балаға» ережесін сақтау: ересек адам баламен бірге қозғалысты орындайды, оның әрбір пассивті немесе белсенді қозғалысы туралы түсініктеме береді және осылайша қозғалысты қалай дұрыс орындау керектігін және дәл осы сәтте қандай қозғалыс орындалатынын сезінуге мүмкіндік береді;

* «қарапайымнан күрделіге» ережесін ұстаныңыз: дене кеңістігіндегі қарапайым қозғалыстардан бастаңыз және бірте-бірте сыртқы кеңістік өрісінің қозғалыстарына (әртүрлі қозғалыстар) өтіңіз, осылайша қозғалтқыш репертуарын біртіндеп қиындатып, негізгі қозғалыстарды автоматтандыруға қол жеткізіңіз;

* цефалокаудальды заңды сақтаңыз, оның мәні онтогенездегі қозғалыстардың дамуы басынан аяғына дейін жүреді: алдымен бала мойын, қол, содан кейін арқа және аяқ бұлшықеттерін бақылауды игереді;

* проксимодистальды заңды сақтау: даму магистральдан аяқ-қолдарға, аяқ-қолдардың жақын бөліктерінен алысқа қарай жүреді (бала алдымен шынтаққа, содан кейін алақанға сүйенуді үйренеді; алдымен — тізеде, содан кейін — түзетілген аяқтарда және т.б.);

* баланың кеңістіктің әртүрлі деңгейлерін дәйекті игеруін қамтамасыз ету — төменгі (арқада, іште жату), орта (отыру), жоғарғы (тұру);

* көмек көрсету дәрежесін қазіргі уақытта баланың даму сатысымен байланыстыру. Атап айтқанда, жаттығуларды бала пассивті немесе пассивті-белсенді түрде орындай алады, бастапқыда максималды көмекпен, содан кейін көмекті біртіндеп азайтып, қозғалысты өздігінен орындауды ынталандырады [10].

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалар үшін келесі жаттығулар ұсынылады:

1) доп ойындары (өте қарапайым болғанымен, олар өте қызықты). Допты жай айналдырудан бастаңыз, бірден «допты ұстап алу» ойынын бастаудың қажеті жоқ, өйткені оған біртіндеп бару керек. Бұл визуалды қозғалыс, объектілерді бақылау дағдыларын дамытуға көмектеседі).

2) тепе-теңдік (аутизмі бар балалар үшін тепе-теңдікті сақтау өте күрделі процесс).

3) кедергілер жолағы-моториканы дамытуға арналған бірегей жаттығулар. Бұл жағдайда жаттығу мүлдем қиын болмауы керек. Сіз тек бір кедергіден бастай аласыз.

Яғни, аутизмі бар балалардың дене шынықтыру сабақтарының түпкі мақсаттарының бірі- аутист баланы ересектердің көмегінсіз жаттығулар жасауға үйрету. Монотонды сабақтар бұл процесті тездетуге көмектеседі. Дәйекті құрылымдалған монотонды тәртіпті ұстану керек және жаттығу бағдарламасына жаттығулардың әртүрлі түрлерін қосу керек, өйткені аутист балалар қысқа уақыт ішінде ғана зейінін шоғырландыра алады [11].

Осылайша, ашық ауада және физикалық белсенділік денсаулық деңгейіне оң әсер етеді, аутизмі бар балалар үшін жағымды ойын-сауық болуы мүмкін, ал кейбір жағдайларда тіпті агрессия сияқты мінез-құлыққа байланысты мәселелердің алдын алуға көмектеседі. Жаттығу аутизм спектрі бұзылған балаларды әлеуметтендіру мүмкіндіктерін кеңейтуге ықпал етеді, әсіресе құрдастарымен бірлескен іс-әрекетте.

Зерттеу әдістері мен материалдары. Балалық аутизмдегі қозғалыс бұзылыстарының ерекшелігі – олар сенсорлық бұзылулармен, әсіресе өз қозғалыстарының сезімінің жетіспеушілігімен өте тығыз байланысты. Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалардың мотор функцияларын бағалау кезінде жасына сәйкес моториканың қалыптаспауы, қозғалыстардың қаттылығы, асығыстық, жаттығу процесінде дененің жекелеген буындарының қозғалыстарының үйлесімділігінің болмауы, күш қабілеттерінің көрсеткіштерінің төмендеуі, бұлшықеттердің күш төзімділігі, үйлестіру және қозғалыс жылдамдығы байқалады. Соматикалық бұзылулардың арасында гипермобилділік, буындардың рекурвациясы, миотоникалық синдром, қалыптың бұзылуы, аяқтың жалпақ вальгусы, тыныс алу бұлшықеттерінің әлсіздігі жиі кездеседі [12]. Осыған байланысты аутизм спектрі бұзылған балалардың мотор функцияларын дамытуға кешенді және жүйелі көзқарас қажет.

Зерттеудің мақсаты – аутизм спектрі бұзылған балалардың мотор функцияларын дамыту әдістемесін эксперименталды түрде негіздеу.

Зерттеудің әдістемесі және ұйымдастырылуы. Педагогикалық эксперимент екі ұйымның базасында жүргізілді: зерттеудің теориялық бөлігі Алматы қаласында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика» кафедрасының базасында, практикалық бөлігі – Алматы қаласының аутизмі бар балаларға арналған «Arlokid» түзету-дамыту орталығының базасында жүзеге асырылды.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалардың мотор функцияларын диагностикалау үшін жасына сәйкес баланың моторикасы мен физикалық қабілеттерінің қалыптасу деңгейін сипаттайтын қозғалыс сынақтары қолданылды.

1-кестеде алты жастағы аутизм спектрі бұзылған баланың моторлық функциялары мен моторикасын бағалау хаттамасы келтірілген, ол жасына сәйкес қалыптаспаған дағдыларды айқын көрсетеді және оларды дамытудың жеке әдістемесін жасауға мүмкіндік береді.

Кесте 1 – Алты жастағы аутизм спектрі бұзылған баланың моторикасын бағалау хаттамасының мысалы

Моторлы функциялар	Иә	Иә, көмекпен	Жоқ
Орнында екі аяқпен секіру			
Екі аяқпен алға секіру			
Платформаға секіру 20 см			
Орнында бір аяқпен секіру			
Допты бастың артынан лақтыру			
Допты ұстау			
Допты аяғыңызбен қақпаға тебу			
Жүруден жүгіруге ауысу, жүгіруден жаяу жүруге ауысу			
Орындықта артқа қарай жүру			
Заттарды айналып өтіп, «кедергілермен» жүгіру			

«Қазбен» жүру			
Қолдарыңызбен тапсырмаларды айна түрінде орындау: бүйірге - жоғары-алға –артқа - басына-асқазанға - жоғары-тізеге-бүйірге-бас-бүйірге-көзді жабу-бүйірге-иыққа-жоғары – белге және т.б.			
Етбетімен жатып аяқтың кезектесіп көтерілуі.			
Жатып аяқтарды 45° бұрышқа дейін көтеру.			
Денені көтеру			
Отырып-тұру (еңкею)			
«Қайық» жаттығуы			
Гимнастикалық баспалдаққа өрмелеу			
Еңкейту (саусақтарыңызды шұлыққа тигізу)			
Кешенді тапсырма: отыру-тұру-жеңілдік, оңға бұрылу-отыру – тұру- жеңілдік -солға бұрылу-отыру.			

*Түстер білдіреді: көк түс – өз бетінше орындайды; қара түс – мұғалімнің көмегімен орындайды; сұр түс – орындамайды.

Кестеде келтірілген нәтижелерді талдай келе бала бір орнында тұрып жасалатын жаттығуларды өз бетінше орындай алды, ал секіру жаттығуларының көп бөлігі балаға қиындық туғызды. Бала ол жаттығуларды мүлдем орындай алмады. Ал допты ұстау, тебу, артқа қарай жүру, кедергілерден өту секілді жаттығуларды орындауда мұғалімнің көмегіне жүгінді. Себебі балада мотор бұзылысы болғандықтан, ол жаттығуларды өз бетінше орындай алмады.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларда сабақ өткізу кезінде визуалды бағдарларды қолдану қажет (айна жасау, жаттығулар бейнеленген суреттерді пайдалану, шекараларды белгілеу). Балаға таңдау үшін қайталау санын ұсынуға болады (мысалы, 10 немесе 15 қайталау). Ой-өрісін кеңейту үшін жаттығуларды орындау кезінде санауды бірліктермен, жүздеген, мыңдаған және т.б. (бір мың, екі мың, үш мың және т.б.) жүргізуге болады. Нұсқаулар сөзбе-сөз болмауы керек және балаға нақты, мақсатты түрде беріледі [13].

Буынды рекурвациялау кезінде оның созылуынан асып кетуіне жол бермеңіз, мысалы, шынтак буынын рекурвациялау кезінде жаттығуларда қолдың тірегі бар бастапқы позицияны алып тастаңыз.

Зерттеу нәтижелері және талқылау. Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалардың мотор функцияларын дамыту әдістемесінің негізгі бағыттары әр баланың мүмкіндіктері мен қабілеттерін, ерекшеліктерін ескере отырып жеке таңдалады.

1. Қозғалыстарды үйлестіруді дамыту:

- дененің жекелеген буындарының қимылдарының үйлесімділігін дамыту: альпинизмге, баспалдаққа көтерілу; тапсырмаларды орындаумен батутта секіру; қол қимылдарын орындаумен жүру; заттармен жаттығулар, жылжымалы бетте жаттығулар жасау және т.б.;

- көрнекі-кеңістіктік бағдарлауды, кеңістіктегі бағдарлауды дамыту: заттарды айналып өту, туннель арқылы өту, кедергілерден өту, секіру және өз осінің айналасында айналу арқылы кедергілер жолағын еңсеру; ерекше бастапқы позициялардан жаттығулар жасау және т.б.;

- статикалық және динамикалық тепе-теңдікті дамыту: тепе-теңдікті сақтауға арналған көзді жұмып жаттығулар; шұлықтағы тірек – қолды төмен, алға, жоғары; бір аяққа кезекпен тірек; «кілем-ұшақ» әткеншегінде тербелу, «бөрене» әткеншегінде алға-артқа, оңға-солға, сағат бойынша және сағат тіліне қарсы тербелу көрсеткілер; бұрылыстар, қисайтулар, шектеулі, көтерілген немесе жылжымалы беттерде айналу, «bosu»- да тұру жаттығуларын орындау және т.б.;

- өзгертін сыртқы жағдайларға және қозғалыс дәлдігіне жауап беру жылдамдығын қалыптастыру: мұғалімнің артынан қозғалыстарды жылдам қарқынмен қайталау; реакция қабілетіне арналған жаттығулар (дыбыс, шапалақ), допты нысанаға лақтыру және т.б.;

- бұлшықет күштерін саралауға үйрету: әр түрлі биіктіктегі (10 см, 20 см, 30 см) қадамдық платформаларға секіру және т.б.

2. Күш пен төзімділікті дамыту:

- қолдың күшін дамыту: қолды жұдырыққа қысу; жұмсақ затты (допты) щеткамен басу; әр түрлі диаметрлі доптарды (қарсылық белдеулерін) щеткамен қысу – бір қолмен, екі қолмен және т.б.;

- арқа, іш бұлшықеттерінің күш төзімділігін жақсарту: партнерлік гимнастика; іш бұлшықеттеріне арналған жаттығулар; қарсылық жаттығулары; дене салмағына қарсы жаттығулар;

- жоғарғы және төменгі аяқтардағы бұлшықеттердің күш төзімділігін жақсарту: альпинизмге арналған жаттығулар; иілу - жатып, тізеден, гимнастикалық орындықта қолды созу; оңға-солға, алға-артқа иілу; басылған доппен жаттығулар.

- жалпы төзімділікті жақсарту: ауыспалы жүгіру 15 мин; эстафета 10-15 мин.

3. Икемділікті дамыту:

- буындардағы ұтқырлықты дамыту: жұмсақ модульдерді қолдана отырып созылу жаттығулары, гамактардағы йога, ұшу жаттығулары және т.б.

4. Жылдамдықты дамыту:

- қозғалыс жиілігін саралауға үйрету: жамбастың жоғары көтерілуімен, жіліншікпен, жылдам-баяу және т.б.;

- реакция жылдамдығын, тұтастай алғанда дәйекті қозғалыс әрекеттерін орындау жылдамдығын дамыту.

5. Қозғалыстың негізгі түрлерін түзету және дамыту:

- өрмелеу, жорғалау, өрмелеу, өрмелеу дағдыларын қалыптастыру: жұмсақ модульдерді, туннельді және т. б. қолданатын жаттығулар.;

- допты лақтыру, ұстап алу, лақтыру дағдыларын қалыптастыру: допты еденнен ұру (алдымен диаметрі үлкен, содан кейін кішірек), екі қолмен бастың артынан салмақты допты лақтыру, допты төменнен лақтыру, допты нысанаға (күрсауға) бір қолмен 3-5 м қашықтықта лақтыру және т.б.;

- секіру дағдысын қалыптастыру: 30-40 см биіктіктен секіру; терең скваттан секіру; оңға, солға, алға, артқа секіру; бір аяқпен секіру; бір аяқпен, екі аяқпен кедергілерден секіру; биіктігі 20-30 см платформаға секіру және т.б.

6. Соматикалық бұзылуларды түзету және алдын алу:

- қалыптың бұзылуын, сколиозды, жалпақ табанды, вальгусты, варусты аяқты орнатуды, шынтақ буынын рекурвациялауды түзету және алдын алу, бұлшықет тонусын қалыпқа келтіру: бұлшықет корсетін қалыптастыруға арналған симметриялы, асимметриялық жаттығулар; деторсиялық жаттығулар; табан бұлшықеттерін нығайту үшін массаж жолдарын пайдалану; бұлшықеттердің кернеуі мен релаксациясын ауыстыру; фитбол-гимнастика, «bosu» жаттығуларын орындау және т.б.;

- тыныс алу және жүрек-қантамыр жүйелерінің функционалдық жағдайын жақсарту: дыбыстық гимнастика; суға түтікке дем шығару; іштің тыныс алуын үйрету; шарларды үрлеу, қысқа қашықтыққа үдеумен жүгіру (10-20 м), ауыспалы жүгіру (10-15 мин) және т.б.

7. Сенсорлық жүйелерді дамыту:

- бір мезгілде өзара сенсомоторлы өзара әрекеттесулерді қалыптастыру, өз денесінің шекараларын және оның кеңістіктегі орнын сезіну, проприоцептивті қабылдауды жақсарту: «ауыр көрпені» қолданатын жаттығулар; «bosu» жаттығуларын орындау және т.б.;

- тактильді сезімдерді, тері-кинестикалық қабылдауды дамыту, бұлшықет-буын сезімін қалыптастыру, мимикалық гимнастика;

- ұсақ моториканы дамыту: саусақ гимнастикасы, бұршақпен, бұршақпен бассейнде жұмыс істеу, тактильді платформада жаттығулар жасау, «бизибордта» жаттығулар жасау;

- көру және есту сигналдарын саралауға үйрету: жауап беру қабілетіне арналған жаттығулар (есту аппараттарына әртүрлі модальділік сигналдары, көру аппараттарына түс әсерлері) [14].

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларда сабақ өткізу кезінде визуалды бағдарларды қолдану қажет (айна жасау, жаттығулар бейнеленген суреттерді пайдалану, шекараларды белгілеу). Балаға таңдау үшін қайталау санын ұсынуға болады (мысалы, 10 немесе 15 қайталау). Ой-өрісін кеңейту үшін жаттығуларды орындау кезінде санауды бірліктермен, жүздеген, мыңдаған және т.б. (бір мың, екі мың, үш мың және т.б.) жүргізуге болады.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларда жаттығулар жасау кезінде бұлшықет пен психикалық стрессті жеңілдету үшін сенсорлық түсіру әдістерін қолдану қажет (сырғанау, тербелу, гамактағы жаттығулар, діріл массажы және т.б.). Жаттығу дамыған сайын түсіру уақыты қысқарады және тапсырмаға көбейтіледі.

Топтық әдіспен кезектесетін сабақтарды өткізудің жеке әдісі мотор функцияларын қалыптастыруға тиімді мақсатты әсер етуге мүмкіндік береді, моториканың қалыптасуына және шоғырлануына, баланың қоғамға бейімделуіне ықпал етеді [15].

Аутизмі бар балаларда мотор функцияларын дамыту әдістемесі баланың моторикасына байланысты мүмкіндігінше даралануы керек. Моториканың баланың күнделікті өміріне және практикалық қызметіне енуі, үнемі дамып, біртіндеп автоматтандырылған дағдыларға айналуы маңызды.

Қорытынды. Аутизм спектрі бұзылған балалардың физикалық дамуы сау балалардың дамуынан айтарлықтай ерекшеленеді. Зерттеу көрсеткендей, аутизм спектрі бұзылған балалардың моторикасы бейімделгіш дене шынықтыру сабақтарында жүйелі, мақсатты, ұзақ мерзімді дамуды қажет етеді.

Әр баланың жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, аутизм спектрінің бұзылуы бар балаларда мотор функцияларын дамыту әдістемесін қолдану олардың физикалық даму көрсеткіштерін арттырады, дененің морфофункционалды қасиеттерінің кешеніне оң әсер етеді, физикалық қабілеттер деңгейін арттыруға, моториканың қалыптасуы мен шоғырлануына ықпал етеді.

Ұсынылған дене шынықтыру жаттығуларының кешені аутизм спектрі бұзылған балаларды жалпы сауықтыруға, даму бұзылыстарын түзетуге, әлеуметтендіруге ықпал етеді, бұл, сөзсіз, ерекше білімді қажет ететін баланың, оның отбасының, жалпы қоғамның өмір сүру сапасын жақсартуға әкеледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Башина В.М. Аутизм в детстве: учебная литература / В.М.Башина. - М: Медицина, 2016. - 101с.
2. Богдашина О.Б. Что такое аутизм? учебная литература / О.Б.Богдашина. - Горловка, 2017. - 84 с
3. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебное пособие / С.П. Евсеев. - М: Спорт, 2016. - 616 с.
4. Касаткин, В. Н. Лечебная физическая культура в детском возрасте: учебное пособие В. Н. Касаткин. - М: Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, 2018. - 66 с.
5. Разживина, М. И. Особенности адаптивного поведения детей с аутизмом / М. И. Разживина, В.А.Заболотская. – Текст : электронный // Личность в меняющемся мире : здоровье, адаптация, развитие. – 2020. – Т. 8, No 2 (29). – С. 201-215. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43048282> (дата обращения: 15.03.2021).
6. Plaksunova, E. V. Investigation of psychomotor skills of children with autism / E. V. Plaksunova. –Text : electronic // Physical culture : upbringing, education, training. - 2009.- No. 4. – pp. 78-79. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12795818> (accessed: 03/15/2021).
7. Baduel S, Guillon Q, Afzali MH, Foudon N, Kruck J, Rogé B. The French Version of the Modified-Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT): A Validation Study on a French Sample of 24 Month-Old Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2950-y>
8. Zander E, Sturm H, Bölte S. The added value of the combined use of the Autism Diagnostic Interview–Revised and the Autism Diagnostic Observation Schedule: Diagnostic validity in a clinical Swedish sample of toddlers and young preschoolers. *Autism : the international journal of research and practice*. 2015. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361313516199>
9. Taylor LJ, Eapen V, Maybery M, Midford S, Paynter J, Quarmby L, Smith T, Williams K, Whitehouse AJ. Brief Report: An Exploratory Study of the Diagnostic Reliability for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3054-z>
10. Манелис Н.Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи / Н.Г. Манелис, Ю.В. Никитина, Л.М. Ферроу и др. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 70 с.
11. Плаксунова Э.В. Влияние занятий по программе адаптивного физического воспитания «Моторная азбука» на двигательное и психомоторное развитие детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. — 2009. — № 4. — С. 67-72
12. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. М.: Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013 С. 71–95.
13. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: учеб. пособие / авторы-составители О. Э. Аксенова, С. П. Евсеев; под ред. С.П. Евсеева. М.: Советский спорт, 2015. – 296 с.
14. Насибулина, Т.В., Новикова И.Д. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособие. – Сыктывкар, 2016. - 126 с.
15. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / Л.В. Шапкова. - М: Советский спорт, 2015. - 235 с.

МРНТИ 14.25.19
УДК 376.37

¹Боранбаева А.Р., ²Досбол Ж.Қ.
¹қауымдастырылған профессор.м.а., философия докторы (PhD), aktolkyn81@mail.ru
²7M01901-Арнайы педагогика 2-курс магистрантс, dosbol.zhanar@mail.ru
Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ, Шымкент, Қазақстан.

СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ МЕН ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Аннотация

Мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеуінің бұзылу мәселесі — мектептегі оқыту үшін ең өзекті мәселелердің бірі, өйткені бастапқы оқыту мақсаттарынан жазу және оқу оқушылардың одан әрі білім алу құралына айналады. Баланың жазу дағдысын меңгеруі, оның одан ары оқу білім алу барысындағы негізі табысты алғышарты бола алады. Мақалада жазбаша сөйлеу тіліне қысқаша сипаттама беріліп, жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар мектепалды дярлық сынып жасындағы балаларға арналған түзету-жаттығу кешендері дайындалып, олардың тиімділігі анықталды.

Түйін сөздер: Жазбаша сөйлеу тілі, мектепалды сынып, дисграфия, функционалдық базис, фонематикалыққабылдау, кеңістікті бағдарлау.

¹Боранбаева А.Р., ²Досбол Ж.К.
¹ассоц.профессор, доктор философских наук PhD, aktolkyn81@mail.ru
²7M01901-Специальная педагогика, магистрант 2 курса. dosbol.zhanar@mail.ru
ОКПУ им.О.Жанибекова, Шымкент, Казахстан.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация

Проблема нарушения письменной речи школьников является одной из наиболее актуальных проблем школьного образования, поскольку письмо и чтение из основных образовательных целей становятся средством дальнейшего обучения учащихся. Овладение ребенком навыками письма может стать предпосылкой успеха как основой его дальнейшего образования. В статье дана краткая характеристика языка письменной речи, подготовлены коррекционно-тренировочные комплексы для детей дошкольного возраста с нарушениями письменной речи и определена их эффективность.

Ключевые слова: письменная речь, дошкольный класс, дисграфия, функциональная основа, фонематическое восприятие, пространственная ориентация.

¹Boranbaeva A.R., ²Dosbol Zh.K.
¹Associate Professor, Doctor of Philosophy (PhD), aktolkyn81@mail.ru
²7M01901-Special pedagogy, 2nd year master's student, dosbol.zhanar@mail.ru
OKPU named after O.Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan.

DEVELOPMENT OF READING AND WRITING SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH SPEECH LANGUAGE DISORDERS

Abstract

The problem of impaired written speech of schoolchildren is one of the most urgent problems for school education, because writing and reading from the primary educational goals become a means of further education of students. A child's mastery of writing skills can be a prerequisite for success as a basis for his further education. In the article, a brief description of the written speech language was given, correction-training complexes for children of preschool age with written speech disorders were prepared, and their effectiveness was determined.

Keywords: written speech language, preschool class, dysgraphia, functional basis, phonemic perception, spatial orientation.

Кіріспе

Қазіргі уақытта жазбаша сөйлеуді меңгеру процесінің бұзылуы әр түрлі аспектілерде қарастырылады: клиникалық, психологиялық, нейропсихологиялық, психолінгвистика, педагогикалық (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Никашина,

Баланың сөйлеуді меңгеруі үшін ақыл-ой қабілеттері, нормативті жеткілікті психикалық белсенділік, ауызша қарым-қатынас пен сөйлеу ортасы қажет. Осы жағдайлардың біреуінің болмауы сөйлеудің әртүрлі бұзылуларына әкеледі. Сөйлеу қабілетін дамытудағы әртүрлі бұзылыстар сөйлеудің жалпы дамымауымен (ОНР) байқалады, бұл сөйлеу жүйесінің дыбыстық және семантикалық жағына қатысты барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуын білдіреді. ЖТК кезінде қалыптастыру дыбысты айту, фонематикалық процестер, лексика, грамматикалық және байланыстырып сөйлеуі бұзылады. Сөйлеу бұзылыстарының нейрофизиологиялық механизмдердің жетілмегендігімен, танымдық процестердің дамуындағы ауытқулармен, танымдық операциялардың қалыптаспауымен, балалардың психомоторлық, эмоционалды және әлеуметтік дамуындағы кемшіліктермен байланысы анықталды.

Отандық психологиялық – педагогикалық әдебиеттерде балалардағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары жайлы айтқанда дисграфия мен дисорфографияны болжайды. Дисграфия мен дисорфографиядан ажыратудың басты критерийлері онда зақымдалатын осы тілінің жазбаша сөйлеу тілінің бұзылысы болып келеді. Дисорфография жазбаша сөйлеу тілінің морфологиялық және дәстүрлі қағидларын жүзеге асырудың юзылыстарымен байланысты. Дисграфия кезінде жазбаша сөйлеу тілінің фонетикалық қағидасына байланысты жазуы бұзылып, спецификалық қателіктері пайда болады. осыған орай «дисграфия» және «жазбаша сөйлеу тілінің спецификалық бұзылыстары» қолданылады.

Талқылау. М.Н. Фишман жүргізген әр түрлі сөйлеу бұзылыстары бар балалардағы сөйлеу әрекетін ұйымдастырудың нейрофизиологиялық механизмдерін зерттеу оң жарты шардың құрылымдарын қатыстыра отырып, сол жақ жарты шардың құрылымдарының басым зақымдануын, электрлік белсенділік деңгейінің жас нормаларына сәйкес келмеуінің болуын көрсетеді. Сонымен қатар, кіші мектеп жасына дейінгі балаларда оң жарты шардың симметриялы бөлімдерінде айна ошақтары анықталатындығы баса айтылған. Көптеген зерттеушілер, атап айтқанда Левин Р. Е., Филичев т. б., Хватцев, сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда есту қабілетінің жетіспеушілігін айтады, ал есту қабылдауының құрамдас бөліктерінің бірі – фонемалық.

Левина Р. Е. сөйлеудің жалпы дамымауы мен сөйлеу дамуының үш деңгейін анықтайды, олардың әрқайсысы сөйлеудің фонемалық жағының өзіндік ерекшеліктерімен сипатталады. Біз ЖСТД деңгейлерінің әрқайсысына тән фонемалық қабылдаудың ерекшеліктерін ұсынамыз:

1 – деңгей. Балалардың сөйлеуінің дыбыстық жағы фонетикалық белгісіздікпен сипатталады. Дыбыстардың айтылуы тұрақсыз артикуляция мен олардың есту қабілетінің төмендігіне байланысты диффузиялық сипатқа ие. Фонематикалық дамуы енді ғана дамып келе жатқан, мылжыңмен сөйлейтін бала үшін жеке дыбыстарды бөлу міндеті түсініксіз және мүмкін емес. Балаларда сөздің буын құрылымын қабылдау және көбейту мүмкіндігі шектеулі. Олар интонацияның дұрыс емес көбеюіне ие, сөздегі екпін орны игерілмейді, сондықтан сөйлеу сөздердегі буындар санының азаюымен сипатталады. Сөйлеу құрылысының ырғағын қабылдаудың болмауына байланысты сөйлеу дамуының осы деңгейі бар бала сөздің ырғақты-әуезді құрылымын әрең игереді.

2 – деңгей. Балаларда фонемалық қабылдаудың жеткіліксіздігі байқалады. Алайда, олар акустикалық жағынан алыс фонемаларды ажырата алады, дегенмен акустикалық жағынан жақын фонемалар ажыратылмайды. Мүмкін, бұрмаланған айтылу сөйлеудің дұрыс қабылданбауына ықпал етеді. Дұрыс және бұрыс айтылу сараланбайды. Балалардың сөздері сөздің буындық құрылымының айқын бұзылуларына және оның дыбыстық толықтығына байланысты түсініксіз.

3 – деңгей. Балаларда лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонемалық дамымау элементтері бар кеңейтілген фразалық сөйлеудің болуы байқалады. Бала дыбыстарды олардың мағыналық белгілеріне сәйкес ести бастайды. Алайда, бөлек дыбыстарды айтылуы мүмкін дұрыс, ал сөзбен ұсыныстар бұрыс болады. Балалардың мәлімдемесінде 3-5 буыннан тұратын сөздер пайда болады, бірақ сөздердің дыбыстық буындық құрылымын көбейтуде қиындықтар бар.

И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев және т.б.) Алайда, жазудың бұзылуын түзету мәселесі әлі де өзекті болып отыр. Бұл жазудың бұзылуымен оқушылар санының артуымен, сондай-ақ осы бұзылыстың симптоматикасы мен механизмдерінің күрделенуімен байланысты.

Жазудың ерекше бұзылуы (дисграфия) орфографияны меңгерудегі бұзылуларға (О. И. Азова, Р.

И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова) әкеп соғады [3,4], баланың жеке тұлғасын қалыптастыруда кері әсерін тигізеді, және баланың сабақта артта қалуына себепші болады. Осыған байланысты логопедияның өзекті міндеттерінің бірі дисграфияны түзетудің оңтайлы жолдарын іздеу болып табылады.

Ауызша және жазбаша сөйлеуді дамытуда дисграфиясы бар оқушыларды тәрбиелеу мен оқыту мәселесі түзету педагогикасының ең маңызды және өзекті мәселелерінің бірі болып табылады, себебі бұл дисграфия бастауыш сынып балаларының сөйлеу кемістігі болып табылады.

Дисграфия – жазу үрдісінің жартылай бұзылысы. Дисграфия қалыптағы жазу үрдісін іске асыратын жоғарғы психикалық қызметтердің толық жетілмеуімен шартталады. Жазу үрдісі көп деңгейлі құрылым, көптеген операциялардан тұрады.

Қ.Қ. Өмірбекованың «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары» атты кітабында .А.Р.Лурияның «Очерки психофизиологии письма» атты жұмысы талдана келе, жазудың операцияларын анықтады. Адам жазбаша айтып жеткізуді ауызшы жоспарлайды, ойлап бағдармалайды, ойдың ортақ кезектілігін ойластырады. Бастапқы ой белгілі сөйлем құрылымымен сәйкестендіріледі. Жазылатын әр сөйлем оны құрайтын сөздерге бөлінеді, өйткені жазуда әр сөздің шекаралары белгіленеді. Жазу дағдысын меңгерудің бастапқы кезеңдерінде дыбысты айтудың маңызы зор. Ол дыбыс сипатын анықтауға, ұқсас дыбыстардан ажыратуға, сөзде дыбыстардың кезектілігін анықтауға көмектеседі. Келесі операция - сөзден бөлініп алған фонеманың әріптің белгіленген көру бейнесімен сәйкестендірілуі және ол басқалардан машықтандырылған (әсіресе графикалық ұқсас дыбыстармен) болуы керек.

Графикалық ұқсас әріптерді ажырату үшін көру талдау мен жинақтаудың, кеңістіктік түсініктерінің жеткілікті деңгейі қажет. Талдау мен әріпті салыстыру бірінші сынып оқушысына жеңіл тапсырам бола алмайды. Одан кейін жазу процесінің моторлы операциясы жүреді – қолдың қозғалысы көмегімен әріптің көру бейнесін тудыру. Қолдың қозғалысымен бір уақытта кинестетикалық қадағалау іске асырылады. Аталған функциялардың кез – келген біреуінің дұрыс құрылмауы жазу процесінің игерілуінің бұзылуын дисграфияны тудырады [2].

Нәтижелері. Оқу мен жазудың бұзылуы оқытудың барлық процесіне, балалардың мектепке бейімделуіне, баланың жеке басын қалыптастыруға және барлық психикалық дамуының сипатына кері әсер етеді.

Жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын зерттеу әлем психологтары, арнайы педагогтары, нейропсихологтары, нерофизиологтары тарапынан зерттелініп, бүгінгі күні де өзекті және күрделі мәселелердің бірі болып отыр. О.Б. Иншакова атап өткендей, зерттеушілер арасында жазбаша сөйлеу тілі бұзылыстарын нақты атап, оларды талдауға деген нақты ықпал ету жолы анықталған терминалогия жоқ. Француз ғалымдары оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстарын есепке алып, «дизорфография» терминінің қолданады. Ал, ағылшын тілдес ғалымдар «дислексия» түсінігін айтуда ең алдымен, оқу мен жазудың әрекеттік белгісін меңгерудегі қиындықтар деп атайды. Түрлі мағынада сонымен қатар «дамудың дислексиясы», «оқудың спецификалық бұзылыстары» терминдері қолданылады.

Қазіргі әдебиеттегі "дисграфия" терминінің мазмұны әртүрлі. Міне, бірнеше ең танымал анықтамалар. Р. И. Лалаева келесі анықтаманы береді: дисграфия - бұл жазу процесіне қатысатын жоғары психикалық функциялардың қалыптаспауына байланысты тұрақты, қайталанатын қателерде көрінетін жазу процесінің ішінара бұзылуы [3].

М.Е. Хватцев дисграфияны көп зерттеген. Автор алғашқыда дисграфияны дыбыс айту кемшіліктерінің көрінісі деп қарастырса, кейін дыбыс айту кемшілігі балада түзелген соң әріп түрінде көрсетілген дыбыс стереотипті көруінің бұзылуымен байланыстырып түсіндірген.

Баланың жазу дағдысын меңгеруі ол мектепте оқу барысындағы табысты іргетасы болып саналады. Жазуға үйрену – мектептегі ең күрделі тапсырмалардың бірі. Яғни ол балада фонематикалық қабылдауын, кеңістікті бағдарлауын, сөздік қоры мен графомоторлы дағдыларын жетілдіру шартымен ғана жүзеге асады. Нейропсихологтардың пікірі бойынша осы дағдыларды меңгеру немесе бұзылу қиындықтарының себебі, бұл процесті қамтамасыз ететін баланың ми жүйесі дамуының бірқалыпты болмауынан деп санайды. Нәтижесінде бірқатар ғалымдардың пікірінше олардың парциальды қалыптаспауы дисграфияның вербальды емес: оптикалық, оптика – кеңістіктік, диспраксикалық формаларына әкеледі.

Мектепке даярлық сыныбында тілді дамыту, ол мектепте оқытудағы дайындықтың негізгі шарты. Ауызша және жазбаша сөйлеудің грамматикалық қалыптасуының ең негізгі кезеңдерінің бірі

балаларда дисграфия мен дислексиядан сақтандыру жұмыстары болып табылады. Мұғалім тіл кемістіктерінің алдын алу қазіргі кезеңдегі модернизацияланған қоғамда актуалды мәселе екенін түсіну керек. Егер бұрынырақта бала мектепке барып дұрыс сөйлей немесе жаза алмаса, бұған қатты мән бермеген. Ал қазіргі кезде бала оқи алмаса, қоршаған әлемде оның бағытталуы қиынға түседі.

Баланың жазу мен оқуды меңгеруге дайындығы бұл сөйлеудің фонетикалық, фонематикалық және лексика-грамматикалық жақтарының жүйелі өзара іс-қимылының нәтижесі. Сондықтан логопедтер балада сөйлеудің барлық компоненттерінің қалыптасуын мұқият зерделеуге ерекше назар аудару қажет. Жазбаша сөйлеуді – жазбаша дискурсты қалыптастырудың маңызы-дамуында ерекшеліктері бар балаларға қатысты, оның ішінде сөйлеу, сондай-ақ танымдық іс-әрекетінің дамуында анықталған ауытқулары бар сөйлеу қабілеті ауыр балаларға қатысты артады. Баланың ауызша сөйлеуінің сыртқы дұрыстығы әрқашан оның жазуды меңгеруге дайындығының түпкілікті өлшемі болып табылмайды, бұл ретте оның тәжірибелік тілдік бақылауларын, салыстыруларын, қорытындыларын есепке алу маңызды. Ауызша сөйлеудің қалыптаспауы және сөйлеу бұзылыстары ауыр балаларға тән вербальды емес психикалық саланың ерекшеліктері жазбаша сөйлеуді меңгерудің әртүрлі кезеңдерінде қиындықтар туындауын анықтайды.

Дисграфияны түзету логопедияның ең өзекті міндеттерінің бірі болып табылады. Өз зерттеулерін логопедияның осы саласына арнаған ғалымдар – Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Л.Г. Милостивейко, А.Н. Корнев және т.б. түзету жұмыстарын дисграфияның түріне сәйкес жүргізу керек деп есептейді [6].

Профессор Р.Е. Левина мен оның ізбасарларының пікірі бойынша жазбаша сөйлеуді меңгерудің табыстылығы осы қызмет түрінің алғышарттарының жағдайымен, яғни фонематикалық есту, морфологиялық және синтаксистік жалпылама дамуының белгілі бір деңгейімен, лингвистикалық білімнің жеткілікті көлемімен конструктивті дағдылардың қалыптасуымен байланысты.

Жазбаша сөйлеуді зерттеу кезінде, атап айтқанда, мектеп жасындағы балаларға жазбаша сөйлеуді құру дағдыларын меңгеруге дайындығын зерттеу кезінде осы проблеманың бірнеше аспектілерін ескеру қажет. Жазбаша сөйлеу ауызшаға қарағанда әлдеқайда баяу және ішкі қарым- қатынаста ауызша сөйлеуден өзгеше. Егер сыртқы сөйлеу өз дамуында ішкі сөйлеуден озса, онда жазбаша сөйлеу ішкі сөйлеуге тиіс және оның жүзеге асырылуын болжайды. Ішкі, барынша қысылған сөйлеуден барынша толық жазбаша сөйлеуге көшу-предикативті және идиоматикалық сөйлеуді синтаксистік бөлшектелген және басқа да түсінікті сөйлеуге айналдырудың күрделі процесі [3; 11].

Қалыпты жағдайда жазу процесі келесідей сөзге қатысы бар және сөзге қатысы жоқ функциялардың жеткілікті деңгейде қалыптасуына байланысты:

- дыбыстарды естіп ажырату;
 - дыбыстарды дұрыс айту;
 - дыбыстық талдау және жинақтау;
 - сөйлеу тілінің лексикалық- грамматикалық жағының қалыптасуы;
 - көріп талдау мен жинақтау;
- кеңістік туралы түсініктері [4; 34].

Бірінші сыныпқа балалардың кейбіреуі дайындықсыз келеді, олардың жазу мен оқуды өнімді меңгеруге қажетті функциялардың дамуындағы проблемаларды байқауға болады.

Оқушының жазуы туралы толыққанды ақпарат алу үшін, диагностикалық жұмысқа диктант пен көшіріп жазумен қатар, басқа да тапсырмалар ұсынылуы қажет. Олар тілдік талдау мен жинақтау дағдыларының қалыптасу деңгейін және өткен оқу жылында мектеп бағдарламасын толық меңгеруін бағалау болып табылады.

Бұл жұмыстан басқа оқушының үй тапсырмасын, сыныптағы, бақылау жұмыстарын орындауын бағалау қажет. Себебі, кейбір оқушылар аса таныс емес мұғалімді көргенде, күрделі тапсырманы орындау алдында қобалжуы мүмкін, соның салдарынан өз мүмкіндіктерінен нашар орындап, қателер саны көбейіп кетуі мүмкін. Кейбір жағдайда керісінше, диктанты жақсы жазғанымен, балалар сөздерді буындарға бөле алмауы да, дыбыстық-әріптік талдау жасай алмауы да байқалады.

Логопед оқушылардың қателерін нақты ажырата білуі қажет. Екінші сыныпта орфографиялық және пунктуациялық қателерді санап, жұмысты нашар жазса да бәрін жіпке тізудің қажеті жоқ. Алайда, қателердің сипатын, түрін ескеруі керек.

Орфографиялық ережелерді қолдануға байланысты емес қателердің болуы дисграфияның негізгі белгісі болып табылатыны белгілі. Бұл қателер тұрақты сипатқа ие, олардың пайда болуы баланың зерде дамуының бұзылыстарына және білім беру мекемесіне келу-келмеуіне байланысты емес.

Алфавитті білу - әріптер мен дыбыстардың атауларын білу бірнеше рет оқу дағдыларының үздік предикторларының бірі ретінде көрсетілді. Осылайша, әріптік атаулар мен әріптік дыбыстарды білу сауаттылықтың маңызды дағдылары мен жазу жүйесін оқытудың ажырамас бөлігі болып саналады. Жазуға оқыту үшін маңызды әріптер мен әріптердің аттарына қосымша, жазу дағдысына оқыту, сондай-ақ ерте сауаттылық дағдыларын алу маңызды рөл атқаруы тиіс. Кем дегенде, бірдеңе жазу мүмкіндігі болуы үшін жазу дағдысын үйренуі керек [5].

Қорытынды. Ерекше назарын логопед оқушының парақ бетінде бағдарлау білігіне, идеограммды еріксіз жазуына (аты, тегі, мекен-жайы т.б.). Сонымен қоса, тіл бірліктерін ажыратуына (сөйлем, сөздер, үстеулер), дыбыстық талдау қателері (тастап кету, қосып жазу, сөздің құрамын жеңілдету, алмастырулар, контаминациялар), акустикалық-артикуляциялық ұқсастығы бойынша шатастыру (дауысты, дауыссыз қатаң, ұяң, үнді, ызың, ысқырық, сонор Р-Л, африкат), кинетикалық сипаты бойынша алмастыру, персеверация, антиципация, аграмматизм (сөзжасам, басқару).

Аталған қателер түрлеріне қарай мына процестердің дамымауын атауға болады:

- психикалық және фонематикалық процестердің жетілмеуі;
 - сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағының дамымауы;
 - көру және есту зейінінің, қабылдауы мен есте сақтауының бұзылуы;
- бір әрекет түрінен келесіге ауысудағы қиындықтар.

Жазбаша сөйлеу тілін өңдеудегі көптеген зерттеулер оқу дағдыларына шоғырланған. Сондықтан жазбаша сөйлеу тіліне аз мән берілген. (Afonso, Suárez-Coalla, & Cuetos, 2015) Асимметрия сандық мәнді ғана емес, сонымен қатар сандық және сапалық сипатқа да ие. Жазбаша сөйлеу үдерісіне байланысты көптеген жауапсыз сұрақтар мен маңызды теориялық қателіктер бар. Бұл таңқаларлық, себебі біздің оқығанымыз белгілі бір жерде жазылуы керек емес пе? Жазбаша сөйлеу туралы толыққанды білу үшін оқуды зерттеуге арналған дағдылар сияқты жазбаша сөйлеу тілін зерттеуге арналған дағдылар қажет [4; 219].

Жалпы, осы зерттеу барысында көрсетілгендей оқушылардың жазбаша жұмыс кезінде кездесетін қиындықтар баршылық. Әр мұғалім сабақ барысында оқушылармен сабақ үстінде әр түрлі жағдайда оңай жолдарын нақты шешімін табуға тырысуы керек. Әр баланың дұрыс сауатты жазуына, есте сақтау қабілеттерін дамытып отыруы шарт. Осындай негізде диагностикалық іс- шараларды алып бару барысында біз оқушылардың деңгейін, оқу барысында қандай қиындықтардың болып жатқанын, қандай тапсырмалардың негізінде дамытушылық тапсырмаларды жүргізудің шарттарын біліп аламыз. Бұл тапсырмалар кешені нақты түрде оқытушы мен логопед мандарының іс-тәжірибесінде жиі қолданылып отырса, балардың оқу, жазудағы қиындықтарының алдын алуға септігін тигізеді..

Пайдаланылған дереккөздер тізімі

1. *Sonia Kandel, Delphine Lassus-Sangosse, Géraldine Grosjacques and Cyril Perret The impact of developmental dyslexia and dysgraphia on movement production during word writing // Cognitive Neuropsychology, Vol. 34, 2017 Nos. 3–4, 219–251*
2. *Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб. 2018 - 37*
3. *Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М.: Просвещение. 2015- 34с.*
4. *Козырева Л. М. Развитие речи. Дети 5—7 лет: Академия развития: Академия Холдинг 2022 - 160 с.*
5. *Өмірбекова Қ. Қ., Оразаева Г. С., Төлебиева Г. Н., Ибатова Г. Б. (2018) Логопедия. Алматы: Дәуір. - 495б.*

МРНТИ 14.29.05
УДК 1174

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 2 курс магистранты Kamilashirova@yandex.kz
Қазақстан, Алматы қаласы

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР НЕГІЗІНДЕ НАШАР ЕСТИТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АҚПАРАТТЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада цифрлық технологиялар арқылы нашар еститін балалардың ақпараттық сауаттылығын қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылды. Ақпараттық сауаттылық бүгінгі таңда кез – келген адам үшін маңызды құзыреттіліктердің бірі болып табылады. Себебі, бүгінгі заманауи тенденциялар әрбір адамның ақпараттық тұрғыдан сауатты болуын талап етеді. Бұл олардың білім алуына, қызмет барысына, сондай – ақ, ақпарат алмауы мен ақпаратты тарата білуіне ықпал етеді. Демек, мұндай сауаттылық әр балаға қажетті, әрбір бала үшін маңызды және өзекті сауаттылық ретінде қарастырылады. Соның ішінде, есту қабілеті нашар балалар үшін мұндай сауаттылық ақпаратпен сапалы жұмыс істеудің басты көрсеткіштерінің бірі болып саналады.

«Ақпараттық сауаттылық» ұғымы алғаш рет 1977 жылы АҚШ жоғары білім берудің ұлттық бағдарламасында аталады. Бұл ұғым тек қана ақпараттық технологиялармен жұмыс қана емес, сондай – ақ, ақпаратты өңдеу, ақпаратты тарату, ақпаратты талдау және бағалау, сонымен қатар, деректердің негіздерін құру дағдыларын білдіреді. Яғни, ақпараттық сауаттылықты қалыптастыру жолдары мен ерекшеліктерін зерттеу өзекті зерттеу тақырыбы екендігі сөзсіз.

Есту қабілеті нашар балалардың бұзылыс түрінің ерекшелігіне орай олардың ақпаратты алу ауқымы тарылған болып келеді. Ақпараттың шектелгендігіне байланысты олардың ақпараттарын, қарым – қатынас барысындағы диалогтарын сапалы ету маңызды болып табылады. Ол үшін ақпараттық сауаттылық дағдыларын қалыптастыру жұмысы ұйымдастырылуы тиіс.

Мақала барысында «ақпараттық сауаттылық» ұғымына талдау жасалып, оны қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылды.

Кілттік сөздер: нашар еститін балалар, ақпарат, ақпараттық сауаттылық, цифрлық технологиялар, бастауыш сынып.

Ж.И.Сардарова¹, К.Р.Аширова²

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

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности формирования информационной грамотности слабослышащих детей с помощью цифровых технологий. Информационная грамотность сегодня является одной из важнейших компетенций для любого человека. Это связано с тем, что современные тенденции сегодня требуют, чтобы каждый человек был информационно компетентным. Это способствует их образованию, процессу деятельности, а также способности получать информацию и распространять информацию. Следовательно, такая грамотность рассматривается как необходимая для каждого ребенка грамотность, важная и актуальная для каждого ребенка. В частности, для детей с нарушениями слуха такая грамотность считается одним из главных показателей качественной работы с информацией.

Понятие «информационная грамотность» впервые упоминается в национальной программе высшего образования США в 1977 году. Под этим понятием подразумеваются навыки не только работы с информационными технологиями, но и обработки информации, распространения информации, анализа и оценки информации, а также построения основ данных. То есть изучение путей и особенностей формирования информационной грамотности, несомненно, является актуальной темой исследования.

Из-за специфики типа расстройства у детей с нарушениями слуха их диапазон получения информации сужается. В связи с ограниченностью информации важно сделать их информацию, диалоги в процессе общения качественными. Для этого должна быть организована работа по формированию навыков информационной грамотности.

В ходе статьи был проведен анализ понятия «информационная грамотность», рассмотрены особенности ее формирования.

Ключевые слова: слабослышащие дети, информация, информационная грамотность, цифровые технологии, начальный класс.

Zh.I.Sardarova¹, Ashirova K.R.²

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

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

FEATURES OF THE FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF HEARING-IMPAIRED YOUNGER SCHOOLCHILDREN BASED ON DIGITAL TECHNOLOGIES

Annotation

This article discusses the features of the formation of information literacy of hearing-impaired children using digital technologies. Information literacy today is one of the most important competencies for any person. This is due to the fact that modern trends today require everyone to be informationally competent. This contributes to their education, the process of activity, as well as the ability to receive information and disseminate information. Therefore, such literacy is considered as a necessary literacy for every child, important and relevant for every child. In particular, for children with hearing impairments, such literacy is considered one of the main indicators of high-quality work with information.

The concept of «information literacy» was first mentioned in the USA national Higher Education Program in 1977. This concept implies the skills not only of working with information technologies, but also of information processing, information dissemination, information analysis and evaluation, as well as building data bases. That is, the study of the ways and features of the formation of information literacy is undoubtedly an urgent topic of research.

Due to the specifics of the type of disorder in children with hearing impairments, their range of information is narrowed. Due to the limited information, it is important to make their information, dialogues in the process of communication of high quality. To do this, work on the formation of information literacy skills should be organized.

In the course of the article, the concept of «information literacy» was analyzed, the features of its formation were considered.

Keywords: hearing – impaired children, information, information literacy, digital technologies, elementary grade.

Кіріспе. Нашар еститін балалар – есту қабілеті зақымданған балалардың жіктемесінің бір тармағы. Нашар есту қалдық естудің болуымен, сөйлеу тілінің әртүрлі деңгейдегі бұзылыстарымен сипатталады. Ал, мұндай бұзылыстар балалардың ақпарат алуын шектеп, олардың қарым – қатынасына кері ықпал етеді. Бір сөзбен айтқанда, нашар еститін балалардың ақпараттық сауаттылығы қалыпты даму жағдайындағы балаларға қарағанда төменірек болады [1].

Ақпараттық сауаттылық – адамның өзге адамдардан немесе басқа ақпарат көздерінен алған ақпаратын өңдеу, тарату және талдау мен саралау қабілеті. Яғни, ақпаратпен сапалы жұмыс істей білу деуге болады. Анықтамада келтіргендей ақпаратты тек қана адамдардан ғана емес, сонымен қатар, бүгінгі таңда басқа да ақпарат көздерінен алуға болады. Оған смартфон, компьютер сайттары, газет –

журналдар, сонымен қатар маркетинг құралдарын жатқыза аламыз. Алайда, олардың барлығында таралып жатқан ақпаратты үнемі шынайы, нақты деп айтуға келмейді. Сол себепті, әрбір адам өзі естіген ақпаратты өңдеп, талдай алуы тиіс. Ал, ол үшін ақпараттық сауаттылықты қалыптастыру өзекті болып табылады. Жоғарыда аталған нашар еститін балалардың даму ерекшеліктерін ескеретін болсақ – бұл өзектілік екі есе арта түседі [2].

Әдебиеттерге шолу. Есту – сыртқы ортадан ақпаратты алудың басты құралы. Адам баласы есту арқылы қарым – қатынас жасап, есту арқылы өз әрекетін басқарады. Есту қабілеті сәбидің құрсақшілік кезеңінен бастап дамып, туа салысымен өз қызметін атқаратын мүшеге айналады. Алайда, өмірге келетін сәбилердің бір бөлігінде мұндай мүмкіндік жоқ. Себебі, олар есту қабілетінен толық айырылған немесе жартылай қалдық естуі ғана бар бала болып дүниеге келуі мүмкін. Есту қабілетінің бұзылысы бар балалардың ішінде нашар есту жағдайы жиі кездеседі. Мұндай жағдайда баланың өмір сапасының бірнеше көрсеткіші төмендеп, кейбір құзыреттіліктер өздігінен қалыптаспайды. Соның бірі – ақпараттық сауаттылық [3, 4].

«Ақпараттық сауаттылық» ұғымы өткен ғасырдан бастап кеңінен қолданылып келе жатқан терминдерді бірі. Соңғы онжылдықта бұл термин тіптен белең ала бастады деуге болады. Аталған сауаттылық түрін зерттеген авторлар бұл терминді бірнеше қырынан ашып зерттеген болатын.

Завьялова А.Н. еңбектерінде ақпараттық сауаттылықты жаңа ақпараттық технологиялар арқылы әлеуметтік – мәдени, сонымен қатар кәсіби ортада туындаған мәселелер қатарын ұтымды шешу деп бағалаған болса, Семенова А.Л. бұл ұғымды адамдардың жаңадан алған ақпаратын белгілі бір мәселелерді шешу барысында өз бетінше өңдеуі мен талдауы ретінде қарастырады [5, 6].

Демек, авторлардың бұл терминге берген екі түрлі анықтамасын талдай отырып, оларға ортақ бір мәнін бөліп ала аламыз. Сонымен, ақпараттық сауаттылық бұл адамдардың ақпаратпен жұмыс істеу қабілеті болып табылады. Ал, бұл қабілеттер қажетті ақпаратты іздену, ақпаратты тарату, ақпаратты өңдеу, ақпаратты бағалау және ақпаратты жаңа технологиялар арқылы өзектендіру дағдыларын қамтиды.

«Ақпараттық сауаттылық» туралы айта отырып, оның мынадай сипаттамаларын атап өтуге болады:

1. Оқушы ұқыпты және мағыналы ақпараттың қажеттілігін түсінуі, сұрақтарды тұжырымдай білуі, ақпарат көздерін анықтауы және ақпаратты табудың сәтті стратегияларын қолдануы керек. Тиісті ақпаратты тапқаннан кейін студент фактілер қайда, пікірлер қайда екенін түсініп, қажет емес ақпаратты тастауы керек.

2. Табылған ақпаратпен алмасу үшін оқушы бұл ақпаратты ұйымдастырып, оны өз білімімен біріктіруі керек. Ол үшін сыни ойлау дағдылары мен проблемаларды шешу дағдыларын қоса дамыту керек [7].

3. Оқушы ақпараттық сауаттылыққа ие болғаннан кейін, өмір бойы өз бетінше оқуды жалғастыра отырып, өзінің жеке мүдделері үшін білгендерін қолдана бастауы керек.

4. Оқушы тек сенімді және қызығушылық танытатын оқырман болып қана қоймай, сонымен бірге ұсынылған ақпаратты бағалай білуі және оны әртүрлі құралдардың көмегімен ұсына білуі керек [8].

5. Оқушы ақпаратты пайдалану процесін, қол жеткізілген нәтижелерді бағалауы, жұмысын қайта қарау, жақсарту немесе жаңарту жолдарын табуы керек.

6. Оқушы ақпараттың жауапты тұтынушысы болуы керек, басқалардың идеяларына дұрыс сілтеме жасай отырып, зияткерлік еркіндік пен зияткерлік меншік құқығының принциптерін құрметтеуі керек. Ол демократиялық қоғам басқа адамдардың идеялары мен пікірлерін құрметтеуге негізделгенін түсінуі керек.

7. Оқушы ақпаратты іздеуде және пайдалануда басқалармен ынтымақтаса білуі керек, содан кейін өз қызметінің нәтижелерімен бөлісе білуі керек [9].

Бұл ретте оқушының жасына қарай қол жетімді ақпараттық технологиялар құралдарын пайдалана отырып, ақпаратпен тиімді жұмыс істеуі маңызды.

Жоғарыда атап өткендей, бүгінгі ғасыр дамыған технологиялар дәуірі болғандықтан ақпараттық сауаттылығы төмен адамдардың бұл дағдыларын дамытудың бірден – бір озық құралы цифрлық технологиялар болып табылады. Цифрлық технологиялар бүгінгі таңда барлық саланы жаулап алған кең спектрлі технологияға айналды. Бұл технологиялар ақпаратты жеткізу жылдамдығы, оны өңдеу мен саралаудың ыңғайлылығымен басымдыққа ие болып келеді. Сондай – ақ, цифрлық технологиялар өзгермелі жағдайларға бейім болғандықтан, қалыпты нұсқасын ерекше білімді қажет ететін балаларға қарай бейімдеп қолдануға мүмкіндік туғызады [10].

Жоғарыда қарастырғандай, мақала барысында нашар еститін балалардың ақпараттық сауаттылығын қалыптастыру жайын зерттейтін боламыз. Нашар еститін балалардың ақпараттық сауаттылығының деңгейінің төмендігі бастауыш сынып жасында айқын көріне бастайды. Себебі, балалар мектепке келісімен белгілі бір деңгейдегі ақпарат көздерімен жұмыс істейді. Осы кезде бала ақпаратты қабылдауда және оны таратуда қиындықтарға тап болады. Сол себепті, цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін ақпараттық сауаттылықты дамытуға жұмылдыру тиімді болмақ.

Зерттеу әдістері және материалдары. Нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылығының даму деңгейінің экспериментке дейінгі жағдайын анықтау мақсатында анықтаушы эксперимент жұмысы ұйымдастырылды. Эксперименттік жұмысқа «нашар есту» аңғарымы қойылған 16 оқушы қатысты. Тәжірибеге дейінгі анықтаушы кезеңде мынадай әдістер қарастырылды:

1. «Ақпарат көзі» әдісі;
2. «Ақпаратты өңдеу» әдісі;
3. «Компьютер» әдісі.

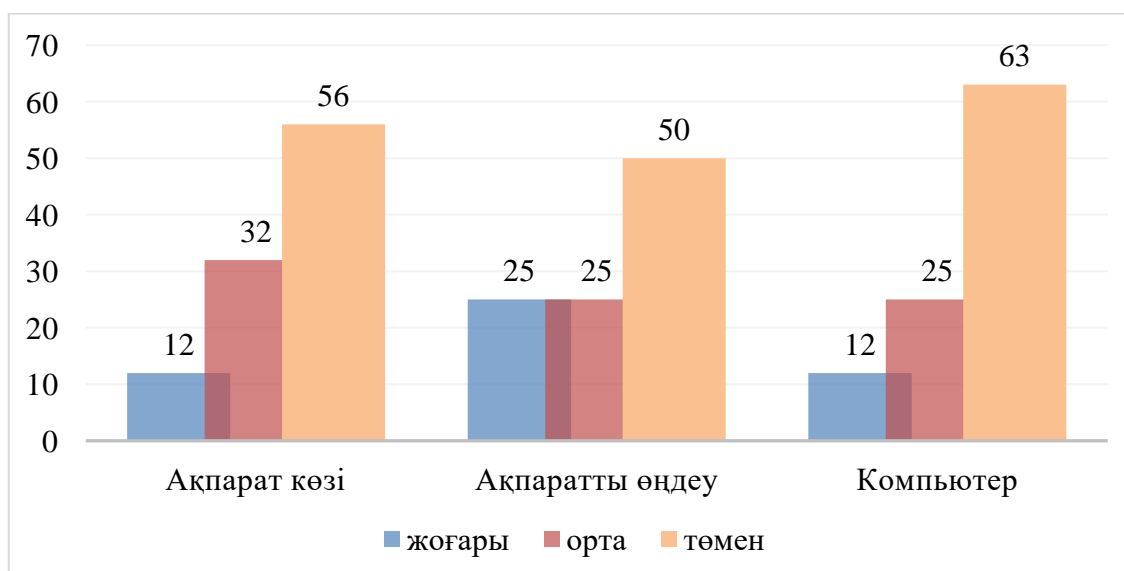
Зерттеу нәтижелері. Анықтаушы кезеңге ұсынылған әдістердің барлығы жеке – жеке өткізіліп, бағалау критерийлері ақпараттық сауаттылықтың төмен, орта және жоғары деңгейі ретінде бағаланды. Әрбір әдістің нәтижелері мен оқушылардың сапалық көрсеткіштерінің ортақ сипаттамасын ұсынамыз.

«Ақпарат көзі» әдісі бойынша оқушыларға экспериментті өткізуші бірнеше ақпарат тізбегін атап оқып шықты. Ақпаратты оқу барысында балаларға айтылғандардың ішінен нақты ақпараттық мәнін ашатын негізгі тезистерді табуға тапсырма берілді. Эксперимент жұмысына қатысушылардың ішінде бұл тапсырманы 9 оқушы төмен деңгейде, 5 оқушы орташа деңгейде және 2 оқушы жоғары деңгейде орындап шықты. Тапсырманы орындау кезінде балалардың ақпаратты өңдеу дағдысының төмен екендігі айқын байқалды. Себебі, балалар ақпаратты тыңдау кезінде олардың мәнін сараламайды, негізгі ақпарат көзін іріктеп бөліп көрсете алмайды. Соның салдарынан балалар ұсынған ақпарат екінші тарапқа сапасыз және біртекті болып көрінеді.

«Ақпаратты өңдеу» әдісінің барысында балалардың ақпарат көзін қаншалықты түрлендіре алатындығына талдау жасалды. Әдіс барысында балаларға ақпарат түрі ұсынылып, оны әртүрлі өңдеуден өткізуге тапсырма берілді. Мәселен, бала ақпараттың алғашқы нұсқасын алып, оны мессенджерлер арқылы бір адамға жазады. Жазу барысында аудио және графикалық мүмкіндіктерді қолдануының деңгейі анықталады. Сондай – ақ, ақпаратты өңдеу кезіндегі ақпарат ағынының мәні мен түйінін жеткізе білуіне де баға беріледі. Бұл әдіс кезінде топтағы 8 бала төмен, 4 бала орташа және 4 бала төмен деңгейге ие бола алды.

«Компьютер» әдісі кезінде алынған нәтижелердің көрсеткіштеріне назар аударар болсақ, бұл әдіс кезінде 2 бала жоғары, 4 бала орташа және 10 бала төмен деңгей иелене алды. Зерттеу экспериментінің негізінде алынған нәтижелер арқылы мына диаграмма салынды:

Бастапқы сынақтан өткізу жұмысының нәтижелерін төменгі суретте ұсынамыз.



Сурет 1 – Бастапқы көрсеткіштер

Зерттеу тәжірибесінің алғашқы кезеңіне ұсынылған көрсеткіштерді саралай келе, бастауыш сыныпта білім алатын нашар еститін оқушылардың ақпараттық сауаттылық деңгейін төмен деуге негіз бар. Бұл ең алдымен дәлелді түрде эксперимент барысында нақты көрініп отыр. Зерттеу барысында алынған нәтижелердің деңгейін негізге ала отырып, нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылық деңгейін цифрлық технологиялар арқылы дамыту тәжірибесін ұйымдастырдық. Бұл әдісті қолдану да бірқатар ерекшеліктерден тұрады.

Ең алдымен, цифрлық технологиялар балалардың даму ерекшелігіне қарай белгілі бір уақыт көлемінде қолданылуы тиіс. Мәселен, нашар еститін балалар үшін бұл қарым – қатынастың альтернативті құралы бола алатындықтан сабақтарда немесе әдеттегі қарым – қатынас барысында қолдану мүмкіндігі болуы тиіс. Ал, нақты түзету жұмысының барысында қолдану ерекшелігіне келсек, бастауыш сынып жасында 10 – 15 минуттан аспауы қажет.

Ақпараттық сауаты басым қоғамды тәрбиелеу, оқушылардың ақпаратты алуы ғана емес, сонымен қатар, оны тарату мен өңдеуі кезіндегі сапаны қамтамасыз ету тек қана білім саласына ғана емес, сонымен қатар, мемлекет деңгейіндегі маңызы бар міндеттердің бірі болып табылады.

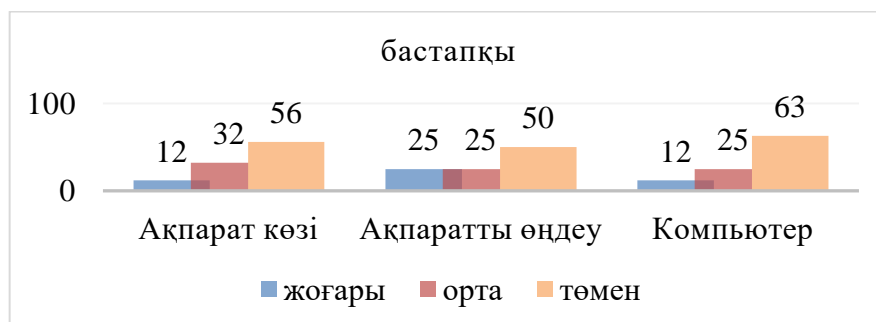
Бүгінгі таңда зерттелетін материалды игерудің тиімділігі оқушылардың танымдық қызығушылығының қалыптасу деңгейіне байланысты екендігі дәлелденді. Оқушылардың танымдық қызығушылығын қалыптастыруда бастауыш мектепке ерекше рөл беріледі. Қолда бар мәлімдемелерге сәйкес, бұл бастауыш мектеп жасы баланың дамуының ең жауапты кезеңдерінің бірі болып табылады, өйткені осы кезеңде оқу іс-әрекеті, атап айтқанда оның танымдық мотивациясы мен белсенділігі қалыптасады, бұл оқушының одан әрі оқуына әсер етеді. Бұл орайда, білім берудің әрбір кезеңінде цифрлық технологиялар мен ресурстар кеңінен қолданылады.

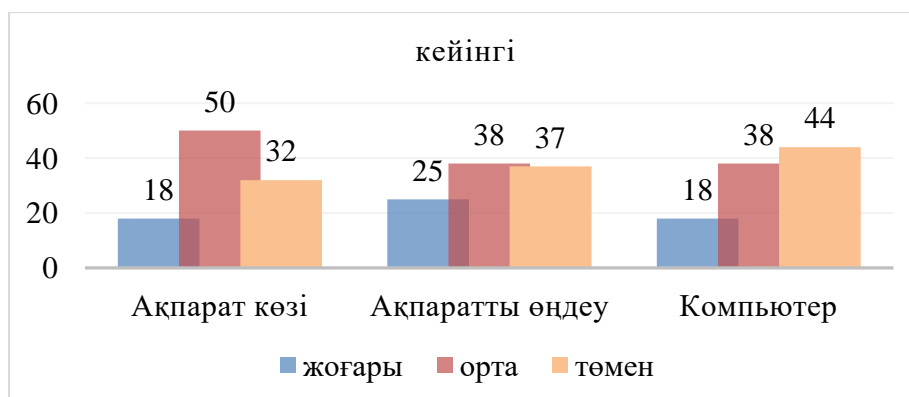
Тәжірибелік – жұмыс барысында нашар еститін балалардың ақпараттық сауаттылығын арттыру мақсатында электронды ресурстар, мессенджерлер, графикалық тақталар, компьютерлік бағдарламалар қолданылды. Жұмыстың бірінші кезеңінде балаларға ақпараттық құралдардың нашар еститін балаларға ұсынылған мүмкіндіктері таныстырылды. Бұл алдағы уақытта балалардың ақпаратқа деген қол жетімділігін сапалырақ қамтамасыз етеді. Бұл кезеңде оқушыларға мессенджерлер, компьютерлік бағдарламаларда ақпаратқа автоматты түрде субтитрлау, ақпараттың мәтін нұсқасын шығару тәрізді амалдарды орындау көрсетілді.

Кейінгі кезеңдерде ақпаратты өңдеу, жеткізу, тарату функцияларын жүзеге асыратын цифрлық технологиялармен жұмыс жүргізілді. Тәжірибелік – эксперименттік жұмыс 3 ай көлемінде аптасына 3 рет өткізілді.

Сонымен, жүргізілген әдістерден кейін өткізілген қайталама сынақтан кейінгі нәтижелерді төменгі суреттер мен кестелерде ұсынамыз:

Әдістер	Жоғары		Орташа		Төмен	
	дейін	кейін	дейін	кейін	дейін	кейін
Ақпарат көзі	12	18	32	50	56	32
Ақпаратты өңдеу	25	25	25	38	50	37
Компьютер	12	18	25	38	63	44





Сурет 2 – Қорытынды көрсеткіштер

Нәтижелер және оларды талқылау. ХХІ ғасыр – ақпараттану дәуірі. Онда өмір сүретін кез – келген адам цифрлық технологиялардан хабары бар, оның элементтерін қарым – қатынаста, кәсіпте, сонымен қатар, білім алуға қолдана білуі қажет. ҚР Заңында айтылғандай кез – келген адам белгілі бір ерекшелігіне қарамастан сапалы өмірге, білім алуға құқылы. Ал, білім алуды бүгінгі таңда цифрлық технологияларсыз елестету мүмкін емес. Мақалада қарастырылғандай жұмыс барысында нашар еститін балалардың ақпараттық сауаттылығын қарастырған болатынбыз. Анықтаушы эксперименттен кейін нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылығының деңгейінің төмендігі анықталды. Бұған себеп, ең алдымен олардың есту қабілетінің төмендігі болса, екінші себепін танымдық процесстердің бұзылысы болып табылады. Сондықтан, тәжірибелік – эксперименттік жұмыста цифрлық технологиялар қолданылып, ақпараттық сауаттылық дағдыларын дамыту жұмысы өткізілді.

Қорытынды. Сонымен, мақала барысында нашар еститін бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылық дағдыларының ағымдағы жағдайы бағаланып, оны цифрлық технологиялар арқылы дамыту жұмысы ұйымдастырылып, тиімділігі тәжірибе тұрғысынан расталды.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

- [1] Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М., 2019. – 298 б.
- [2] Информационные системы и технологии / Под ред. Тельнова Ю.Ф.. - М.: Юнити, 2017. - 544 с.
- [3] Изучение слабослышащих детей в процессе обучения: Сб. / Под ред. Р.М.Боскис. - М.: Педагогика, 2017. – 301 с.
- [4] Бордовская Н.В. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2017. – 354 с.
- [5] Прохорова, С. Ю. Диагностика формирования информационной компетентности младших школьников / С.Ю. Прохорова, Е.А. Хасьянова, Н.М. Фоминых. - М.: Русское слово - учебник, 2013. - 120 с.
- [6] Гагарин, Александр Информационно-коммуникационная компетентность личности / Александр Гагарин. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. - 148 с.
- [7] Методические рекомендации по обучению предмета «Цифровая грамотность» в начальных классах. – Нур-Султан: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2022 – 192 с.
- [8] Медиа ақпараттық сауаттылық: мұғалімдерге арналған ресурстық кітап. 3000., 2018 ISBN 978-9967-11-656-6
- [9] С. Ботамқұлова А.Б. Қазіргі кездегі оқытудың педагогикалық технологиялары. Оқу-әдістемелік құрал. – Тараз, 2015. – 90 бет.
- [10] Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза: монография / О.Н. Грибан; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 162 с.

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.37

Мажинов Б.М¹, Амангелді М.Е².

¹PhD (философия докторы), қауымдастырылған профессор, bagdat_1969@mail.ru

²курс магистранты, meruert.amangeldyy@mail.ru

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі бұзылысы бар балалар, жалпы қарым-қатынас және олардың сөйлеу тілі бұзылған балалардағы ерекшеліктері туралы мәлімет берілген. Коммуникативті дағдылардың дұрыс дамымауының салдарлары ашып көрсетілген. Қарым-қатынас туралы және сөйлеу бұзылысы бар балалардың қарым-қатынасын зерттеген ғалымдардың зерттеулері қолданылған. Сөйлеу мазмұнын жинақтау әдістері туралы айтылған. Т. А. Фотекова әдістемесі бойынша зертеу жұмысы мен зерттеу жұмысының нәтижелері туралы ақпарат келтірілген.

Түйін сөздер: сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, коммуникация, коммуникативті дағды, сөйлеу қабілеті, сөйлеу мазмұны, сөздік қор, байланыстырып сөйлеу тілі, лексикалық-грамматикалық ерекшеліктер, тілдік анализ

Мажинов Б.М¹, Амангелді М.Е².

¹Доктор философии (PhD), ассоциированный профессор, bagdat_1969@mail.ru

²магистрант 2 курса, meruert.amangeldyy@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В этой статье рассказывается о детях с нарушениями речи, общем коммуникации и их особенностях у детей с нарушениями речи. Раскрыты последствия неправильного развития коммуникативных навыков. Использовались исследования ученых, изучавших общение и общение детей с нарушениями речи. Речь идет о методах обобщения содержания речи. Представлена информация о результатах исследовательской работы по методике Т. А. Фотековой.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коммуникация, коммуникативные навыки, речь, содержание речи, словарный запас, связная речь, лексико-грамматические особенности, языковой анализ

Mazhinov B.M¹, Amangeldi M.E².

¹doctor of Philosophy (PhD), associate Professor, bagdat_1969@mail.ru

²nd course master's student, meruert.amangeldyy@mail.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

This article tells about children with speech disorders, general communication and their features in children with speech disorders. The consequences of improper development of communication skills are revealed. The research of scientists who studied communication and communication of children with speech disorders was used. We are talking about methods of generalizing the content of speech. The information about the results of the research work according to the methodology of T. A. Fotekova is presented.

Keywords: general underdevelopment of speech, sociability, communication skills, speech, speech content, vocabulary, coherent speech, lexico-grammatical features, language analysis

Білім берудің жүйесінің маңызды мәселелерінің бірі – балалардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыру, олардың басқа адамдармен дамыған қарым-қатынасы. Басқалармен қарым-қатынас орната отырып, бала өз ойларын, сезімдерін, қоршаған ортаға деген көзқарастарын білдіре алады. Қарым-қатынас балаға оның коммуникативті құзыреттілігін дамыту үшін керек. Балалар қарым-

қатынас процесіне қатыса отырып, басқа адамдардың мінез-құлқын, өзіне тән ерекшеліктерін сыртқы көрінісінен (мимика, поза, ым-ишара және т.б.) түсінуге, жанжалды жағдайларды дұрыс шешуге, өздерінің әлеуметтік тәжірибелерін жаңаша етуге, жалпылауға және сан түрлі өмірлік жағдайлар кезінде дұрыс шешім қабылдауға дағдыланады [1].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы - бұл тілдік жүйенің барлық компоненттерінің қалыптасу дәрежесінің жеткіліксіздігі көрініс табатын сөйлеу тілі дамуының бұзылуы. Бұл кезде сөздік қоры (лексика), грамматикалық безендіруі (грамматика), дыбыстық айтылу (фонетика), есту дифференциациясында (фонемалық есту) айтарлықтар бұзылыстар кездеседі [2]. Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған бастауыш сынып оқушыларында коммуникативті дағдыларды дамыту қалыпты нормадан артта қалады. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы әр түрлі бұзылыстармен және ауырлық дәрежесімен көрініс береді. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар барлық балаларда мыналарды атап өтуге болады: сөйлеудің кеш пайда болуы (алғашқы сөздер, алғашқы сөз тіркестері); лексикалық қордың жеткіліксіз деңгейде болуы; тұрақты түрде грамматикалық қателердің болуы; фонематикалық есту қабілетінің бұзылуы; дыбыстық айтудың бұзылыстары; біртұтас монологтағы қиындықтар. Балалардағы сөйлеу тілінің жалпы дамымауы жалпы баланың дамуына әсер етеді. Бұл кезде коммуникативті қызмет зардап шегеді, яғни қатарластарымен және ересек адамдармен қарым-қатынасы дұрыс болмайды. Эмоционалды-ерікті саласындағы ауытқушылықтар көрінеді, ойлаудың қалыптасуы кешіктіріледі. Мектеп жасындағы балаларда сөйлеу тілінің жалпы дамымауы сауаттылықты игерудегі қиындықтардың бір себебі болуы мүмкін [3].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының бірінші деңгейі жалпы сөйлеудің болмауымен сипатталады. Мұндай бала өзінің өтініштері мен қалауларын мимика, ым-ишара және жеңілдетілген сөздер арқылы жеткізеді.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар екінші деңгей кезіндегі балада жалпы сөйлеудің бастамалары байқалады. Балалар осы кезде бұрмаланған үш-төрт сөзден тұратын сөз тіркестерін қолдана алады, бірақ сөйлеуі басқаларға түсініксіз болады. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының осы деңгейінде бала сөзжасам мүмкіндіктерін қолдана алмайды, 16-20 дыбысқа дейін айтылуында бұзылулар болады [4].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының үшінші деңгейі кездесетін балаларда кеңейтілген фразалық сөйлеу байқалады. Бала сөйлеу қарым-қатынасында белсенді болады. Ол қарапайым ғана емес, тіпті күрделі сөйлемдерді де қолдана алады. Бала неғұрлым белсенді түрде сөйлесе, соғұрлым оның сөйлеуінде қателіктер пайда болады. Дыбыстық айтылымның дамымауы, сөздік қорының және грамматикалық дизайнның бұзылыстары анығырақ болады. Сөйлем құрастыру кезіндегі грамматикалық қателіктерден басқа (экспрессивті аграмматизм) айтылымның құрылымдық бұзылыстары болуы мүмкін [5].

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалар өздері құрайтын сөйлем сөздерін қалай орынды пайдалану керек екенін білмейді. Әдетте, олар өз іс-әрекеттеріне түсініктеме бере алмайды, бірақ бәрін үнсіз орындайды. Олар көбінесе сөйлеу қарым-қатынасынан аулақ болады және ересектер мен қатарластарына сұрақтармен сирек жүгінеді. Балалар мен құрдастары немесе ересек адамдар арасындағы қарым-қатынасқа түскен кезде, олардың қарым-қатынасы өте қысқа уақытқа созылады. Бұл келесі себептерге байланысты болады: балалар берілген әңгіме тақырыбына деген қызығушылықты тез жоғалтып алады, бұл көбінесе диалогтың тез аяқталып қалуына әкеледі; балаларда жауап беру үшін керекті мәлімет аз және сөздердің шектеулі қоры бар. Бұл өз кезегінде толыққанды мәлідемелердің қалыптаспауына ықпал жасайды, балалар мәлімет мазмұнын ұғынуға тырыспайды, олар егжей-тегжейге көңіл аудармайды.

А. А.Леонтьев [6] өз зерттеуінде қарым-қатынасты жүзеге асыру барысында балалар сөйлеудің өзі үшін емес, сөйлеу қызметі оларға қажетті әсер етуі үшін сөйлеуі керек, балалардың білім беру мекемелерінде оқу процесі бастауыш мектеп жасындағы балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға бағытталған жүйелі түрде жұмыс жасау үшін қолайлы жағдайлар кешенін құруға қабілетті екенін айтып кеткен. О. А. Козырева [7] балалардың қарым-қатынас дағдыларының дамуы уақыт пен кеңістікте жүретінін және әлеуметтік жағдайлар, жыныстық ерекшеліктері, жас айырмашылықтары, баланың жеке басының ерекшеліктері, пәндік-практикалық тұрғыдағы іс-шаралар, оқу-педагогикалық жұмысты ұйымдастыру, қарым-қатынас ауқымының ерекшелігі сияқты бірқатар факторларға байланысты екенін атап өтті.

Коммуникативті дағдыларды дамыту әдістерінің екі класы бар:

1. сөйлеу мазмұнын жинақтау әдістері;
2. сөздікті бекітетін және белсендіретін, оның семантикалық жағын дамытатын әдістер.

Сөйлеу мазмұнын жинақтау әдістеріне мыналар жатады:

А) қоршаған ортамен тікелей танысу және сөздік қорды байыту: айналадағы заттарды қарау және тексеру процесі, мектептерді, үй-жайларын бақылау, тексеру, мақсатты түрдегі серуендер мен экскурсиялар жүргізу;

Б) қоршаған ортамен жанама танысу және сөздік қорды байыту: таныс емес мазмұны бар картиналарды қарау процесі, көркем шығармаларды оқу, кино және бейнефильм көрсету, телешоуларды тамашалау. Сөздікті бекіту және белсендіру әдістеріне ойыншықтарды, таныс мазмұны бар суреттерді қарау, дидактикалық ойындар мен жаттығуларды қолдану жатады.

А. И. Коваленко [8] сөйлеу тілінің жалпы дамымауымен кездесетін балалардың коммуникативті дағдыларын дамытудың ерекше құралы болып топтық тренингтерді жатқызуға болатынын атап кеткен. Топтық тренингтер тиімді болып келеді, бірақ қарым-қатынас дағдыларын дамытуға әсер ететін құралдардан алыстау. Бастауыш сынып оқушылары мәдени мұраларды игеру, басқалардың мінез-құлқын бақылау, мүмкін болатын коммуникативті жағдайларды қиялда жоғалту процесінде коммуникативті әрекетті реттеудің ішкі құралдарын игереді. Баланың жеке басының коммуникативті әлеуетін арттыру мәселелерін шеше отырып, қолда бар барлық құралдарды, әдіс-тәсілдерді пайдалану қажет.

Оқу жағдайында сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар бастауыш сынып оқушыларының коммуникативті дағдыларын қалыптастыру процесіне ықпал ететін құралдардың ішінде біз мыналарды атап өтсек болады: диалог; сюжеттік жағдайлар. Қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру құралдарының бірі – рөлдік ойындар. Бастауыш сынып оқушысы үшін ойындар интеллект, психикалық процестер, тұтастай алғанда жеке тұлғаны дамытудың қажетті шарттары ретінде өз маңыздылығын сақтайды. Бастауыш сынып оқушылары үшін ең жақын және түсінікті ойындар ол – ертегілер. Ертегілер арқылы балалар қоршаған әлемді тани алады, өздері үшін өмір моделін жасайды. Кейде балалармен қарым-қатынаста шешілмейтін болып көрінетін бірқатар мәселелерді ойындар арқылы оңай шешіледі.

Зерттеу әдістері мен материалдары:

Зерттеуге 7-8 жас аралығындағы ұлдар мен қыздар (14 оқушы) қатысты. Балалардың диагнозы: сөйлеу тілінің жалпы дамымауының 3 деңгейі.

Зерттеудің мақсаты мен міндеттерін шешу үшін Т.А. Фотокованың әдісі қолданылды.

Т. А. Фотекова бойынша балалардың ауызша сөйлеу диагностикасының мәтіндік әдістемесі, Т. А. Фотекованың сөйлеу әрекетін диагностикалау әдістемесі, оның ішінде: сөйлеудің сенсомоторлық деңгейін зерттеу; тілдік талдау дағдылары; сөйлеудің грамматикалық құрылымы; сөздік пен дағдыларды зерттеу; сөзжасам; логикалық-грамматикалық қатынастарды түсінуді зерттеу; байланыстырып сөйлеу тілін зерттейді. Барлық сериялар бойынша ұпайлар жинақталады. Барлық сериялар үшін ең көп ұпай саны – 200. Нәтижелерді өңдеу кезінде тапсырмаларды орындаудың сәттілік деңгейі көрсетіледі. Орындалу табыстылығының 4 деңгейі бар:

- 160-200 балл - дамудың жоғары деңгейі;
- 130-159 балл - дамудың орташа деңгейі;
- 100-129 балл - орташа деңгейден төмен;
- 99 балл және төмен - төмен деңгей.

Зерттеушілердің коммуникативтік дағдыларын зерттеу үшін жалпы сөйлеу тілі дамымаған (3 деңгей) 7-8 жастағы балаларға диагностика жүргізілді. Бастауыш сынып оқушыларындағы сөйлеу әрекетін зерттеу нәтижелері кестеде көрсетілген.

Көрсеткіштер	Эксперимент тобы				Бақылау тобы			
	Жоғары	Орташа	Орташадан төмен	Төмен	Жоғары	Орташа	Орташадан төмен	Төмен
Сенсомоторлы сөйлеу тілі	0	0	25	73	0	0	36	62
Тілдік анализ	0	0	24	74	0	0	37	61
Тілдің	0	0	23	76	0	0	38	60

грамматикалық құрылымы								
Логикалық-грамматикалық жағдайларды түсінуі	0	0	22	77	0	0	33	64
Байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптасуы	0	0	26	73	0	0	36	62
Сөйлеу тілі дамуының жалпы деңгейі	0	0	23	75	0	0	35	63

Т. А. Фотекова әдістемесі бойынша сөйлеу қабілеті дамымаған бастауыш сынып оқушыларындағы сөйлеу әрекетін зерттеу нәтижелері (пайызбен)

Т. А. Фотекованың әдістемесі бойынша сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (3 деңгей) бар бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілінің диагностикасы нәтижесінде сөйлеу тілінің жалпы дамымауының 3 деңгейі бар бастауыш сынып оқушыларының көпшілігінде сөйлеу белсенділігінің төмен деңгейі көрініс тапты. Бұл балалар нашар дамыған сенсомоторлы сөйлеумен, төменгі дәрежедегі тілдік талдау дағдыларымен, грамматикалық жүйенің төмен деңгейімен, жеткілікті дамымаған сөзжасам дағдылары, логикалық-грамматикалық қатынастарды түсіну деңгейінің жеткіліксіздігімен сипатталады.

Қорыта келе, қарым-қатынас дағдылары-бұл алынған ақпаратты дұрыс түсіндіре отырып, адамның басқа адамдармен қарым-қатынас жасау қабілеті. Бұл дағдылар күн сайын көптеген адамдармен қарым-қатынас жасау қажет болған кезде қоғамда өте маңызды болып келеді. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда қарым-қатынас дағдыларын дамыту қалыптан артта қалады. Олардың көпшілігінде сөйлеуді ішкі жоспарлауда да, оның сыртқы тілдік дизайнында да қиындықтар болады. Мұның басты себебі – сөздік қорының жеткіліксіздігі және сөйлеудің грамматикалық құрылымының қалыптаспауы.

Сөйлеу тілі дамымауы бар балалардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыру үшін әр түрлі әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, жан-жақты жұмыстар атқарылуы керек. Ол үшін нақты нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік беретін әдістемелерді қолданған жөн. Сол кезде ғана сөйлеу тілі дамымауы бар балалардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыруда жақсы жетістіктерге қол жеткізуге болады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Волкова Л.С. Логопедия [Текст] / Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др./под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 2015. – 528 б.
2. Парфенова, Е.В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной 72 деятельности [Текст] / Е.В. Парфенова. - М.: ТЦ Сфера, 2014. - 64 б.
3. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] / Р.Е. Левина // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М: Владос, 2014. - 375-386 б.
4. Жукова, Н.С. Логопедия [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2014. - 320 б.
5. Безруких, М.М. Дети с трудностями обучения письму и чтению [Текст] / М.М. Безруких. - М.: АСТ, 2014. - 302 б.
6. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2014. – 276 б.
7. Козырева, О.А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи [Текст] / О.А. Козырева, Н.Б. Борисова. - М.: Владос, 2016. - 119 б.
8. Коваленко, А.И., Панасенкова, М.М. Развитие коммуникативных навыков детей с общим недоразвитием речи III уровня средствами сюжетно-ролевой игры [Текст] / А.И. Коваленко, М.М. Панасенкова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. -2015. - № 2 (4). - 316-318 б.

МРНТИ 14.29.33
УДК 376.37

Бекбаева З.Н.,¹ Құдайберген Қ.Ә.,²

¹ғылыми жетекшісі, П.ғ.к., универ.қауымд.профессоры, kaznauzake@mail.ru

²7M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты,
taaraatqyzy@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӘСІПТІК ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мамандық таңдау әрдайым әр адамның өміріндегі қиын кезеңдер болып табылатыны, ал түзету мектептерінде оқитын сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларына бұл таңдау бірнеше есе қиын екені айтылады. Қазіргі әлемде өмір бір орында тұрмайды, қоғам күн сайын дамып келеді. Бұл зерттеудің өзектілігі қоғамның қажеттіліктері мен жеке тұлғаның мүмкіндіктерін ескере отырып, сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларына түзету мектебінде кәсіптік бағдар беру жұмысының жүйесін өзгерту болып табылады делінген.

Мамандық таңдауда сөйлеу қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушылары үлкен қиындықтарға тап болады. Осы кезеңде өзекті мамандықтар туралы ақпарат іздеу процесі саналы болады. Осы кезеңде мектептің көмегі ерекше маңызды, кәсіптік бағдар бойынша сабақтар, онда оқушыларға кәсіптер, кәсіп алу орындары, одан әрі жұмысқа орналасу мүмкіндіктері, бітіруші сынып оқушыларының өмірінде ерекше маңызға ие екендігі туралы айтылады.

Кәсіптік бағдар жоғары сынып оқушыларына психологиялық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, қоғам қажеттіліктерін ескере отырып, мамандық таңдауда көмек көрсетеді, оқу орындары туралы ақпарат, ата-аналарға кәсіптік бағдар беру бойынша ұсыныстар береді.

Ал, кәсіби білім беру мамандық таңдау ережелері, кәсіби қызметтегі сәттіліктің себептері туралы әңгімелейді, мамандық таңдауға көмектеседі, жұмысқа орналасу дағдыларымен таныстырады, кәсіби мәдениет туралы әңгімелейтіндігі айтылған.

Түйінді сөздер: кәсіп, кәсіби бағдар беру, мамандық таңдау, білім беру, сөйлеу тілі зақымдалған оқушылар, кәсіби дайындық.

Бекбаева З.Н.,¹ Құдайберген Қ.А.,²

¹научный руководитель, к.п.н, ассоциированный профессор, kaznauzake@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия,
taaraatqyzy@mail.ru

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье отмечается, что выбор профессии-это всегда трудные времена в жизни каждого человека, а старшеклассникам с нарушениями речи, обучающимся в коррекционных школах, этот выбор в разы сложнее. В современном мире жизнь не стоит на месте, общество развивается с каждым днем. Отмечается, что актуальность данного исследования заключается в изменении системы профориентационной работы в коррекционной школе с учащимися старших классов с нарушением слуха с учетом потребностей общества и возможностей личности.

С большими трудностями при выборе профессии сталкиваются старшеклассники с нарушениями речи. На этом этапе процесс поиска информации по актуальным специальностям становится осознанным. Помощь школы в этот период особенно важна, занятия по профориентации, где учащиеся рассказывают о профессиях, местах получения профессии, возможностях дальнейшего трудоустройства, имеют особое значение в жизни учащихся выпускных классов.

Профориентация оказывает помощь старшеклассникам в выборе профессии с учетом потребностей общества с учетом психологических особенностей и возможностей, информирует об учебных заведениях, дает рекомендации по профориентации родителей.

А профессиональное образование расскажет о правилах выбора профессии, причинах успеха в профессиональной деятельности, поможет в выборе профессии, познакомит с навыками трудоустройства, расскажет о профессиональной культуре.

Ключевые слова: профессия, профориентация, выбор профессии, образование, речевая речь, профессиональная подготовка.

Bekbaeva Z.N.,¹ Kudaibergen K.A.,²

¹Scientific supervisor, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, kaznauzake@mail.ru

*²2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special education: Speech therapy,
maaraatqyzy@mail.ru*

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SPEECH IMPAIRMENT

Abstract

The article notes that choosing a profession is always difficult times in everyone's life, and for high school students with speech disorders studying in correctional schools, this choice is much more difficult. In the modern world, life does not stand still, society is developing every day. It is noted that the relevance of this study is to change the system of career guidance in a correctional school with high school students with hearing impairment, taking into account the needs of society and the capabilities of the individual.

High school students with speech disorders face great difficulties in choosing a profession. At this stage, the process of searching for information on relevant specialties becomes conscious. The help of the school during this period is especially important, career guidance classes, where students are told about professions, places of obtaining a profession, and opportunities for further employment, are of particular importance in the lives of graduating students.

Career guidance provides assistance to high school students in choosing a profession, taking into account the needs of society, taking into account psychological characteristics and capabilities, informs about educational institutions, gives recommendations on career guidance to parents.

And vocational education will tell you about the rules of choosing a profession, the reasons for success in professional activity, help in choosing a profession, introduce you to employment skills, tell you about professional culture.

The main forms of vocational orientation work with high school students with speech disorders are: career-oriented conversations, group and individual consultations, excursions to enterprises, professional educational institutions, employment services, meetings with specialists in various professional fields, classes in clubs, workshops, mass agitation media: stands, wall newspapers, photo albums and others.

The organization of work with high school students states: the position of parents, taking into account the health status of the student, correlating it with the requirements of the profession, advice and support of teachers, the choice of profession should correspond to the individual abilities of the high school student, his knowledge of personal characteristics, capabilities and abilities.

Keywords: profession, career guidance, choice of profession, education, speech, professional training.

Кіріспе

Тұлғаның психологиялық, физиологиялық және функционалдық тұрғыдан дамуы көбінесе таңдалған мамандыққа, мектепте негізделетін кәсіби дамуға байланысты. Мамандық таңдау және еңбек қызметіне дайындық жасөспірімдердің қалыптасуының маңызды міндеттерінің бірі болып табылады. Мамандық таңдаудағы ойластырылған және шынайы көзқарас жасөспірімдерге қоғамға қажетті және сонымен бірге олардың жеке қасиеттеріне сәйкес келетін мамандықтарды игеруге мүмкіндік береді, онда олар ең қанағаттанарлық және жеке тұлға ретінде ашылады. Кәсіптік бағдар беру жұмысының негізгі мәні, бір жағынан – жасөспірімнің өз мүмкіндіктеріне, мүдделеріне, мотивтеріне және қоғамның қажеттіліктеріне, екінші жағынан сәйкес келетін мамандықты оңтайлы таңдауы болып табылады.

Кәсіптік бағдар беру жұмысының негізгі идеяларының бірі - жеке тұлғаны диагностикалық зерттеу негізінде кәсіптік бағдарлау жұмысын ұйымдастыру, оның мамандықты оңтайлы таңдауға бағытталған қызығушылықтары мен қабілеттерін мұқият есепке алу. Диагностикалық тұжырымдама ХХ ғасырдың бірінші жартысында басым болды (диагностикалық тұжырымдаманың негізін қалаушы - Ф.Парсонс). Ол сынақтарды кеңінен қолданды.

Қазіргі еңбек нарығы жастардың кәсіби дайындығына жоғары талаптар қояды, сондықтан білім беру ұйымы білім алушыда кәсіпті жоспарлы және саналы түрде таңдауды қалыптастыру үшін жағдай жасауы керек [1].

Сөйлеу тілі зақымдалған білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келмейтін жағдайлар жасау маңызды мәнге ие болады. Білім беру ұйымдары жүзеге асыратын фрагментті кәсіптік жұмыс өзінің кәсіби таңдауында жеткілікті түрде сенімді емес түлектерге әсер етеді. Жоғары сынып оқушыларының пікірінше, жағдайлардың тек 25% оларға мектептен кәсіби өзін - өзі анықтауда көмек пен күш көрсетілгені көрсетілген [2].

Талқылау. Білім беру тұжырымдамасы шеңберінде (осы бағытта Э.Гинсберг, Дж. Голландия) мамандық таңдау ұзақ уақыт бойы жүзеге асырылатын процесс ретінде қарастырылады, оның дамуында, мысалы, адамдардың кәсіби болашағы туралы армандарынан, гипотезаларынан мамандық таңдауына дейін бірнеше кезеңнен өтеді. Кәсіби дамудың әр кезеңі адамның жасымен тығыз байланысты. Осыған байланысты білім беру тұжырымдамасының жақтаушылары белгілі бір жастағы ерекшеліктерді мамандықты барабар таңдау үшін қажетті белгілі бір білімді, дағдыларды дамыту үшін пайдалануды ұсынады.

ХХ ғасырдың соңғы ширегіндегі кәсіптік бағдар беру жұмысын жүргізуге сараланған көзқарас идеясы кеңінен таралды. Ол оқушыларды олардың өмірлік және кәсіби жоспарларын ескере отырып, топтарға алдын ала бөлуді және осы топтардағы тиісті тәрбие жұмысын қарастыра бастады.

Экономиканың нарықтық негіздеріне көшумен (ХХ ғасырдың 90-шы жылдары) жаңа экономикалық жағдайларда сөйлеу тілі зақымдалған жасөспірімдер үшін кәсіби өзін-өзі анықтау, жаңа жағдайларда сұранысқа ие болу үшін адамдардың осы санатын кәсіптік бағдарлау бойынша жұмыс сапасын жақсарту туралы мәселе туындады. Шет елдерде сөйлеу тілі зақымдалған адамдарды кәсіптік бағдарлаудың жеткілікті сараланған жүйесі әзірленді: мұндай жұмыс осы өңірде кейіннен жұмысқа орналасу мүмкіндіктерін ескере отырып мынадай жұмыстар жүргізіледі (алдымен жұмыс орнын таңдау, содан кейін кәсіптік оқыту): кәсіптік оқыту процесінде сөйлеу тілі зақымдалған жасөспірімдер өздеріне қолжетімді біліктілік деңгейін таңдау; қосымша көмекті пайдалану (консультанттар, түрлі қосалқы техникалық құралдар); кәсіптік оқыту әдісі мен түрін таңдау; жұмысқа орналасуға көмек (сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларын жұмысқа орналасуға жәрдем көрсететін, мүмкіндігі шектеулі жандарды әлеуметтік қорғау туралы заңдардың орындалуын бақылайтын арнайы қызметтер).

Мектеп оқушыларын өмірге, кәсіби қызметке дайындаудың маңызды институты туралы ғалымдардың зерттеуінде (С. И. Вершинин) [3] мектептегі кәсіптік бағдар беру жұмысы мыналарды қамтиды: психодиагностика, кәсіптік білім беру, кәсіптік кеңес беру, әлеуметтік - кәсіптік бейімдеу; адамдарды кәсіптік іріктеу (іріктеу), кәсіптік тәрбие.

Арнайы (түзету) мекемелерінде кәсіби бағдар беруді қолдау үшін негізгі стандарттар мен нормавитерге:

- Оқушылардың жалпы білім беру мекемелерінің саналы көзқарас, мамандық таңдау мүдделеріне сәйкес, денсаулық жағдайына және ерекшеліктеріне байланысты әр оқушының сұранысын ескере отырып, өңірдің кадрларға тарту;

- Психологиялық-педагогикалық және медициналық кеңес беру, кәсіби іріктеу (таңдау) жастар түсетін білім беру мекемелері кәсіптік білім беру; [4].

Сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларда технологияны ұйымдастыру процесінде шешілетін міндеттер:

1) арнайы білімді жинақтау, таңдалған кәсіби қызмет шеңберінде кәсіптік сынақтардан өту процесінде іскерліктер мен дағдыларды меңгеру;

2) Жалпы кәсіптік құзыреттерді меңгеру: өзінің болашақ кәсібінің мәні мен әлеуметтік маңыздылығын ұғыну, оған тұрақты қызығушылық таныту; сөйлеу кәсіби мәдениетінің бейімділіктерін меңгеру; кәсіби мамандықтың бірлігін, тиімділігін қамтамасыз ете отырып, ұжымда және командада жұмыс істеу қабілетін игеру қарым-қатынас жасау;

4) Еңбек (кәсіптікке дейінгі, іріктеп және ішінара - кәсіптік) дағдылар негіздерін игеру;[5].

Кәсіби бағдар сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларына сәтті әлеуметтенуге көмектесуге арналған болуы керек. Сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларға арналған мектепте кәсіптік бағдар беру жалпы білім беретін пәндер бойынша сабақтар барысында жүзеге асырылады, басты назар еңбек сабақтарында және сыныптан тыс уақытта аударылады.

Сабақтарда сөйлеу тілі зақымдалған оқушылар ең көп таралған еңбек түрлерінің сипаты мен ерекшеліктерімен танысады, сыныптан тыс уақытта жоғары сынып оқушылары әртүрлі үйірмелерде, өндірістік экскурсиялар барысында, әртүрлі кәсіптердің өкілдерімен кездесулер кезінде, бұқаралық ақпарат құралдары арқылы және т. б. белгілі бір еңбек түрлерінің сипаты мен ерекшеліктерімен танысады. Сөйлеу әлеуметтік-оңалту тұрғысынан маңызды. Дегенмен, сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларға арналған мектептер мен кәсіптік оқу орындарында оқытылатын мамандықтар ауқымы әлі де өте шектеулі. Осы уақытқа дейін сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларға оқытылатын ең көп таралған мамандықтар ағаш ұстасы және тігін жұмысы болып қала береді. Бірақ оларды халық шаруашылығындағы көшбасшыларға жатқызуға болмайды.

Сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларын оқыту үшін ұсынылатын кәсіптер санының шектелуі негізінен үш себепке байланысты: сөйлеу тілі зақымдалған жасөспірімдер кейбір жұмыс түрлерін орындай алмауы, жұмысқа орналасу қиындықтары және бірқатар мамандықтар бойынша оқытуды ұйымдастырудың мәселелері. Сөйлеу тілі зақымдалғандар үшін кейбір еңбек түрлерін орындаудағы негізгі шектеулер әртүрлі медициналық қарсы көрсеткіштер, жүйелі сөйлеу қарым-қатынасының қажеттілігімен байланысты жұмыстарды орындау болып табылады.

Сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларға арналған мектептерде оқытылатын мамандықтардың шектеулі ауқымы түлектердің қысқа жұмыс кезеңінен кейін мамандықтарын ауыстыруына әкеледі. Олардың кәсіби қызығушылықтары қазіргі кәсіптік білім беру жүйесі ұсынатын мүмкіндіктерге қарағанда әлдеқайда кең. Сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларда заманауи өнеркәсіптік мамандықтарды алу үрдісі байқалады. Оқушыларға білім берудің қазіргі деңгейі оларға осындай мүмкіндік береді. Алайда, сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларында қолданыстағы еңбек түрлерінің сипаты мен мазмұны және олар жұмыс істей алатын ел экономикасының секторлары туралы жеткілікті ақпарат жоқ. Сондықтан сөйлеу тілі зақымдалған жасөспірімдердің кәсіби талаптары көбінесе олардың мүмкіндіктеріне сәйкес келмейді. Кәсіптік бағдар беру жұмысының міндетіне сөйлеу тілі зақымдалған оқушылардың кәсіби қызығушылықтарын қалыптастыру ғана емес, сонымен қатар өз талаптарын тиісті білім алудың нақты мүмкіндіктерімен үйлестіру қабілетін қалыптастыру кіреді. Сөйлеу тілі зақымдалған оқушыларға кәсіби бағдар беру жұмысының ерекшелігі олардың сөйлеу дамуы мен танымдық іс-әрекетінің ерекшелігімен анықталады. Бұл оқушылармен жұмысты ұйымдастыруға, мазмұны мен формаларына әсер етеді. Арнайы кәсіптік бағдар беру сабақтары жоғары сынып оқушыларына мамандық таңдау туралы шешім қабылдауға көмектеседі.

Арнайы мектепте сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушыларын кәсіби бағдарлау бойынша жұмыс жүргізу арнайы әдістерді қажет етеді. Бұл үш жағдайдан туындайды: біріншіден, сөйлеу тілі зақымдалған оқушылар (көбінесе мүлдем сөйлемейтін) сөйлеу тілі бар құрдастарымен салыстырғанда жалпы білім беру және политехникалық дайындық деңгейі төмен; екіншіден, оқушылардың ауызша сөйлеуінің жеткіліксіз дамуы олардың бірқатар ақпарат алуын қиындатады; үшіншіден, сөйлеу анализаторының функциясының бұзылуы.

Жалпы, сыныптан тыс және мектептен тыс уақыттағы кәсіби жұмыстың маңыздылығын, сөйлеу тілі зақымдалған оқушылардың кәсіби мүдделерін қалыптастыруға бағытталған әдістерді әзірлеу керектігін көрсетеді. Сыныптан тыс сабақтар үшін дәрістер, пікірталастар, конференциялар, экскурсиялар, кинофильмдерді қарау және талқылау, арнайы газеттерге мақалалар шығару және т. б. қамтитын іс-шаралар кешенін әзірлеу қажет.

Қазіргі мамандықтар адамнан танымдық әлеуетін барынша жұмылдыруды талап етеді. Сондықтан оқушылардың ойлау мәдениеті мен шығармашылық қабілеттерін қалыптастыру үшін кәсіби қызығушылықтарын дамыту бойынша оқу-тәрбие процесінің міндетін қою маңызды. Ойлау мәдениеті деп әр түрлі проблемалық жағдайларды шешуде ақыл-ой әрекетін ұйымдастыру және оңтайландыру және білімді шебер қолдану түсініледі (Л.М. Митина)[6].

Сөйлеу тілі зақымдалған оқушылармен жұмыс олардың барабар идеяларын, жеке қасиеттерін бағалаудағы сыни көзқарастарын, олардың белгілі бір кәсіби қызмет түріндегі маңыздылығын қалыптастыруға бағытталуы керек.

Мамандық таңдауда сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушылары үлкен қиындықтарға тап болады. Осы кезеңде өзекті мамандықтар туралы ақпарат іздеу процесі саналы болады. Осы кезеңде мектептің көмегі ерекше маңызды, кәсіптік бағдар бойынша сабақтар, онда оқушыларға кәсіптер, кәсіп алу орындары, одан әрі жұмысқа орналасу мүмкіндіктері туралы айтылады, бітіруші сынып оқушыларының өмірінде ерекше маңызға ие.

Кәсіптік бағдар жоғары сынып оқушыларына психологиялық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, қоғам қажеттіліктерін ескере отырып, мамандық таңдауда көмек көрсетеді, оқу орындары туралы ақпарат береді, ата-аналарға кәсіптік бағдар беру бойынша ұсыныстар береді.

Сөйлеу тілі зақымдалған жоғары сынып оқушылармен кәсіптік-бағдарлау жұмысының негізгі нысандары: кәсіптік – бағдарлау туралы әңгімелесулер, топтық және жеке консультациялар, кәсіпорындарға, кәсіптік оқу орындарына, халықты жұмыспен қамту қызметіне экскурсиялар, әртүрлі кәсіптік салалардың мамандарымен кездесулер ұйымдастыру, үйірмелерде, шеберханаларда сабақтар өткізу, бұқаралық үгіт құралдары: стендтер, қабырға газеттері, фотоальбомдар және басқалар.

Қорытынды

Педагогтарда, мектеп психологтарында, өскелең ұрпақтың тәлімгерлерінде, ең алдымен, жастардың өміріне енетін оқушылардың өздеріне қазіргі адамның еңбек және кәсіптер әлеміне еніп, үнемі дамып келе жатқан нарықтық экономика жағдайында кіруіне байланысты үлкен жауапкершілік жүктейді. Қазіргі адамды жұмысқа тартуға бағытталған әрекет, ең алдымен, оқушылардың жеке өсуі мен дамуына бағытталған және мүмкіндігінше педагогика мен психологияда жинақталған тәжірибені, құралдар мен әдістерді толық және жан-жақты пайдалануды көздейді.

Сөйлеу тілі зақымдалған оқушылармен кәсіптік бағдарлау бойынша педагогикалық жұмыстарда негізінен жоғары сыныптарда жүргізілуі мүмкін тиімді кәсіптік бағдарлау іс-шараларын ұйымдастыру міндеті қойылады.

Кәсіптік бағдар жас адамның бір жағынан оның мүмкіндіктеріне, мүдделеріне, мотивтеріне, екінші жағынан қоғамның қажеттіліктеріне сәйкес мамандық таңдауын оңтайландыруға бағытталған психологиялық-педагогикалық және медициналық іс-шаралар жүйесін білдіреді.

Жоғары сынып оқушыларымен жұмысты ұйымдастыру: ата-аналардың ұстанымы, білім алушының денсаулық жағдайын ескеру, оны мамандық талаптарымен байланыстыру, мұғалімдердің кеңестері мен қолдауы, Мамандық таңдау жоғары сынып оқушысының жеке қабілеттеріне, оның жеке ерекшеліктері, мүмкіндіктері мен қабілеттері туралы біліміне сәйкес келуі керек.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі

1. Речицкая Е. Г., Мешковская А. Н. Особенности и направления профессиональной ориентации школьников // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 18-20 мая 2017 г. Симферополь, 2017. С. 231-234 .

2. Мешковская А. Н. Система работы по профессиональной ориентации школьников // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием, Электрон. изд. М.: МПГУ, 2017. С. 191-194 . МПГУ, 18.02.2017.

3. Вершинин С.И. Методические основы принятия решения профконсультантом для выдачи обоснованных рекомендаций клиентам, Москва, Институт общего среднего образования Российской Академии образования, 2000.-48с.

4. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Профессиональная ориентация абитуриентов-инвалидов и абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья как необходимое условие их профессионального образования, 2013. - № 4.

5. Сорокина, И. Р. Профессиональная проба как один из способов организации профориентации системе дополнительного образования/- 2013. № 5.

6. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина. — 2-е изд., доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 430 с. — (Высшее образование)

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

МРНТИ 14.29.37

УДК 376.35

Байтұрсынова А.А.,¹ Мукашова А.Б.,²

¹к.п.н., старший преподаватель aigul.baitursynova.72@gmail.com

² магистрант almara.m46@gmail.com

КазНПУ имени Абая,

г.Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТОЧЕК PECS В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

Данная статья описывает применение карточек PECS при работе с детьми, страдающими расстройством аутистического спектра (РАС). Авторы приводят позитивные аспекты указанной методики и ее результативность в обучении детей с расстройствами аутистического спектра.

Статья приводит методику применения системы PECS среди детей, страдающих расстройствами аутистического спектра. Данным детям характерны трудности в общении с детьми и взрослыми, что компенсируется за счет применения карточек PECS. В публикации описаны способы применения метода PECS среди детей с расстройствами аутистического спектра и специфическими познавательными нуждами, а также имплементация метода в образовательный процесс.

В статье содержатся базовые дефиниции обучения навыкам общения с помощью карточек PECS. Описаны позитивные и отрицательные моменты, связанные с применением карточек PECS в работе с данным контингентом детского населения.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, визуальный ряд, визуальная поддержка, карточки PECS, коммуникация, навыки общения, расстройство аутистического спектра, технология обучения.

Байтұрсынова А. А.,¹ Мукашова А. Б.,²

¹ к. п. н., аға оқытушы aigul.baitursynova.72@gmail.com

² магистрант almara.m46@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы қ., Қазақстан

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУДА PECS КАРТАЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ

Аннотация

Бұл мақалада аутизм спектрінің бұзылуынан зардап шегетін балалармен жұмыс істеу кезінде PECS карталарын қолдану сипатталған. Авторлар аталған Әдістеменің оң аспектілерін және оның аутизм спектрі бұзылған балаларды оқытудағы тиімділігін келтіреді.

Мақалада аутизм спектрінің бұзылуынан зардап шегетін балалар арасында PECS жүйесін қолдану әдістемесі келтірілген. Бұл балалар балалармен және ересектермен қарым-қатынаста қиындықтармен сипатталады, бұл PECS карталарын қолдану арқылы өтеледі. Басылым аутизм спектрі бұзылған және белгілі бір танымдық қажеттіліктері бар балалар арасында PECS әдісін қолдану тәсілдерін, сондай-ақ әдісті білім беру процесіне енгізуді сипаттайды.

Мақалада PECS карталары арқылы қарым-қатынас дағдыларын оқытудың негізгі анықтамалары берілген. Балалар популяциясының осы контингентімен жұмыс жасауда PECS карталарын қолданумен байланысты жағымды және жағымсыз жақтар сипатталған.

Түйін сөздер: альтернативті байланыс, визуалды қатар, визуалды қолдау, PECS карталары, байланыс, қарым-қатынас дағдылары, аутизм спектрінің бұзылуы, оқыту технологиясы.

Baitursynova A.A.,¹ Mukashova A.B.,²

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer at aigul.baitursynova.72@gmail.com

² Master's degree student almara.m46@gmail.com

KazNPU named after Abai,

Almaty, Kazakhstan

USING PECS CARDS IN WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract

This article describes the use of PECS cards when working with children suffering from autism spectrum disorder (ASD). The authors cite the positive aspects of this technique and its effectiveness in teaching children with autism spectrum disorders.

The article provides a methodology for using the PECS system among children suffering from autism spectrum disorders. These children are characterized by difficulties in communicating with children and adults, which is compensated by the use of PECS cards. The publication describes the ways of using the PECS method among children with autism spectrum disorders and specific cognitive needs, as well as the implementation of the method in the educational process.

The article contains basic definitions of teaching communication skills using PECS cards. The positive and negative aspects associated with the use of PECS cards in working with this contingent of the child population are described.

Keywords: alternative communication, visual series, visual support, PECS cards, communication, communication skills, autism spectrum disorder, learning technology.

В 2020 году Центр мониторинга и диагностики аутизма и мониторинга профилактики инвалидности (ADDM, США) опубликовал статистические данные, согласно которым примерно 1 из 88 новорожденных страдает расстройствами аутистического спектра. Указанные данные связаны с повышением частоты рождения детей с данной патологией в таких государствах, как США, Канада, Дания, Япония и Австралия в последнее десятилетие [1]. В Казахстане, по информации Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования за 2022 год, общее количество детей с РАС насчитывает 12087 человек. Среди них дети раннего возраста – 1052, дошкольного возраста – 4331, с 6 до 18 лет – 6704. В связи с повышением частоты заболевания в популяции появляется необходимость разработки методик особой поддержки на основе передового опыта западных стран.

Большинство детей с РАС имеют проблемы с пониманием обращаемой к ним речи, что специалисты относят к делинквентным поведенческим моделям. При этом страдающие данным заболеванием дети испытывают нехватку познавательных навыков и связанную с этим тревожность. Преподавание с помощью зрительных образов способствует их пониманию, о чем свидетельствуют примеры отдельных взрослых, имеющих данный диагноз. К примеру, профессор зоотехники Государственного университета Колорадо Темпл Грандин говорит о собственной когнитивной деятельности как об визуальных картинах [2].

Образы демонстрируются в качестве действительно существующих вещей, изображений, рисунков или слов, и подбираются отдельно для каждого ребенка, с учетом его личностных особенностей. Как считает Ж.Б.Бейбутова, зрительные образы применяются в целях формирования вокруг ребенка образовательной среды, его встраивания в социум, соблюдения им правил и предписаний, свойственных для определенных ситуаций, получения им алгоритмов, нужных для повседневной деятельности [3, с.102].

В переводе с английского языка термин PECS представляет собой Picture Exchange Communication System – методика вовлечения ребенка с РАС в коммуникацию за счет применения визуальных образов. В образовании детей с РАС система PECS применяется в том случае, если ребенок имеет трудности с вербализацией и коммуникацией.

Авторами образовательной методики PECS являются педагоги из Великобритании Фрост и Бонди, которые начали применять ее еще в 2002 году среди детей, страдающих аутизмом. После чего она обрела повсеместную популярность. В целях устранения проблем, которые педагоги испытывали при обучении детей с аутизмом, Фрост и Бонди стали применять визуальные образы (Рисунок-1).



Рисунок 1- Система коммуникации путем обмена изображениями (PECS)

Эффективность метода позволила использовать его не только в коррекции РАС, но и при других проблемах социализации, которые отличаются запаздыванием вербализации. Дети данной когорты либо не произносят слов, либо делают это после побуждения взрослых. Отдельные представители данного контингента склонны к эхолалии – дублированию произнесенных лексических форм [4, с.396].

Результатами применения методики является появление речи у детей, склонных к молчанию. В случае, когда патология выражена и характеризуется полным отсутствием у ребенка вербальных форм, коррекция происходит за счет того, что взяв в руки карту, ребенок может продемонстрировать свое чувство или желание. Также возможно составление предложений с использованием системы PECS [5, с.124].

Обучающая методика PECS является адаптированным комплексом исследования поведенческих моделей (АВА) детей с РАС, предназначенным для устранения барьеров в общении. АВА- терапия – это интенсивная обучающая программа, которая формируется на поведенческих разработках, а также способов обучения, которые предоставляет вероятность исследовать влияние факторов окружающей среды в поведении аутичного ребенка, а также менять его, то есть манипулировать данными условиями. Метод АВА- терапии имеет еще одно название – модификация поведения (Таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика метода АВА- терапии

№	Наименование	Характеристика
1	Прикладной	АВА уделяет внимание, в первую очередь, социально значимым формам поведения.
2	Поведенческий	АВА работает с поведением, то есть меняется само поведение, а не то, что испытываемый о нём говорит.
3	Аналитический	Поведенческий аналитик может так или иначе влиять на то поведение, которой следует изменить.
4	Технологический	Если любой поведенческий аналитик возьмёт описание программы обучения, то он сможет «воспроизвести программу с теми же результатами». Это означает, что программа обучения должна быть очень детально и тщательно прописана, и места для неоднозначности быть не должно.
5	Концептуальный	Это определяющая характеристика в отношении использования интервенций. Любое исследование и программа в АВА должны быть концептуально обоснованы с точки зрения основополагающих принципов поведенческого анализа.
6	Эффективный	При применении поведенческих техник результат изменения в поведении всегда отслеживается. В частности, работа ведётся не с теоретическим значением переменной, а всегда с практической (социальной) значимостью изменений в поведении. Благодаря тому, что в АВА на постоянной основе ведется сбор и анализ данных — это позволяет проводить процесс обучения эффективно.

Обучающие модели подразумевают множество принципов АВА – цепная интеграция, подсказки, моделирование и изменение окружающей среды [6].

Использование PECS, как пишет об этом Л.М.Крагшвина, инициируется с демонстрации моделей общения (этап 1) и последующих пяти этапов, подразумевающих наращивание расстояния между

стадиями общения (этап 2), сравнение визуальных образов (этап 3), формирование суждения (этап 4), ответ на вопрос: «Что ты хочешь?» (этап 5) и получение обратной связи. Комплекс PECS делает общение визуальным.

На начальной стадии обучения ребенок должен посветить время разглядыванию картинок, касающихся определенной сферы жизни. Для него подбирается еще два индивида: первый – тот, кто задает вопросы; второй – тот, кто дает возможность ребенку произвести то или иное действие. В школах это реализуется путем вовлечения второго педагога, тогда как в домашних условиях обучением должны заниматься оба родителя или члена семьи. Нужно заблаговременно сформировать реестр побуждений, которые могут нести позитивную и негативную окраску. Наибольшим по силе стимулирующим воздействием обладают образы, на которых видны лакомства или определенные предметы. Педагог концентрирует внимание ребенка на интересующем его образе, после чего обменивает его на соответствующее изображение. Лучше всего обучение проходит, если в день задействовано не менее 70 образов. Образы имплементируются не одновременно. Подлежащие вводятся первыми.

На следующей стадии обучения нужно побудить ребенка предоставить карточку, если индивид отсутствует в его поле зрения. Нужно сформировать каталог с группой карточек и областью коммуникации, куда ребенок будет помещать уже знакомые ему после обучения карты. Если учащийся хотя бы однократно отдавал карту, ему давалась возможность для внеклассной работы, степень автономии его деятельности затем должна только расти. Ученик должен осознавать, насколько актуально акцентировать внимание собеседника перед тем, как передать друг другу карточки. В случае отсутствия собеседника можно использовать педагога.

Третий этап обучения – группировка 2-3 картинок, которые будут последовательно сменять друг друга. В процессе работы преподаватель должен понять, в реальности ли это именно тот образ, в котором нуждается учащийся. Наиболее характерные недостатки работы на данной стадии – ошибки распознавания. В это время педагоги приступают к имплементации в речь сказуемых и обучению формирования словосочетаний. Важно, чтобы ребенок самостоятельно мог отыскивать в альбоме соответствующий визуальный образ. Также имеются особые наборы для внеклассной деятельности и коммуникации вне дома.

На четвертом этапе ребенок должен начать формировать предложения с использованием карточек. Полоска в альбоме применяется в целях формирования словосочетаний «Я хочу (предмет)» либо «Дай мне (предмет), кроме того, применяется обратный порядок. Учащемуся дают информацию о том, как попросить определенную вещь (мне нужна тетрадь). Завершающие упражнения этапа обычно включают 25-50 визуальных образов для поддержания коммуникации.

Заключительная стадия метода – получение знаний о том, как давать обратную связь на несложные вопросы за счет карточек.

1. Начать говорить о том «Что ты хочешь?», «Что ты слышишь?».

2. Педагог спрашивает до момента, в который учащийся приступает к формированию предложения.

Данный этап обучения характеризуется широким выбором тем: стратификация, нахождение отличий и схожих черт, сезоны, дефинитивная дифференциация, общественные места, социальные нормы, формирование эмоционального интеллекта и т.д.

На шестом этапе обучения ребенок должен начать давать обратную связь с использованием карточек. Ему нужно корректно отвечать на сформулированные педагогом вопросы: «Что ты видишь?», «Что ты держишь в руках?». Происходит концентрация не только на предъявлении визуального образа, но и на его наименовании. В целях побуждения к обратной связи преподаватель должен инициировать вопрос, обращая внимание ученика на визуальный образ и подсказку «Я вижу». Со временем количество подсказок должно уменьшаться. [7,с.25]

Все визуальные образы должны дополняться текстовым содержанием на русском или ином родном языке для ребенка.

Учащимся и педагогам необходимо постоянно практиковаться для прохождения всех этапов обучения. Обратной связи, как правило, нелегко получить у младших школьников, не имеющих опыта коммуникации по системе PECS. Взаимодействие с данным контингентом детей должно происходить в течение нескольких лет, без ожидания моментальных результатов.

Нужно понимать, что применение визуальных образов для коммуникации не распространено в среде детей с особыми образовательными потребностями. Тем не менее, коммуникация не развита у

детей с расстройствами аутистического спектра. Применение PECS не мешает формированию вербализации, и, напротив, позволяет ее форсировать за счет фиксации ребенка на речевых и визуальных побуждениях в ходе работы с карточками.

Комплекс коммуникации по системе PECS является результативной интервенцией для отдельных персон с расстройствами аутистического спектра, давая им возможность строить коммуникацию с окружающими корректно. Использование системы PECS можно видоизменять и адаптировать под конкретные потребности ребенка, и должно имплементировать всех включенных в коммуникацию личностей.

Основная цель системы PECS – побуждение ребенка к:

- поиску корректного визуального образа;
- эффективному взаимодействию с собеседником;
- предоставление образа взамен востребованного предмета.

Предварительная тематическая селекция визуальных образов PECS дает возможность визуализировать ход коммуникации. Одновременно с этим, коммуникация усложняется со временем. Так как проблемы в общении у детей с РАС нарушают все этапы коммуникации, основной целью преподавателей и законных представителей ребенка является обучение ребенка пониманию того, как общаться с окружающими продуктивно.

В процессе обмена результативными образами общение становится выразительным, так как дети с РАС испытывают желание перейти к вербализации, но не способны концентрировать внимание на себе.

Когда применение PECS начинает давать результаты, неприемлемые бихевиористические модели утрачивают частоты. Так, в случаях, когда ребенок наносит удары другим учащимся для того, чтобы взять игрушку в руки, карточки могут дать ему эту возможность без использования насильственных действий. Данный пример схематичен и в реальности ситуация имеет множество аспектов. Тем не менее, итоги исследований дают понимание, что с повышением сформированности навыков общения снижается вероятность негативного поведения.

Дети с РАС практически не способны к переходу к целенаправленным действиям. Поэтому основная цель системы PECS – предоставление ребенку с РАС сведений об эффективной коммуникации с окружающими.

Занятия PECS создают кейсы, при которых ребенок может задать вопрос у собеседника. Тогда как помощник педагога будет давать учащемуся подсказку, направленную на поиск нужного визуального образа.

Формирование навыков общения повышает возможности применения вербальных форм у детей с РАС. Если у учащегося отсутствует данный навык, система PECS будет способствовать коммуникации в тех случаях, когда выразить собственное мнение трудно.

С момента имплементации PECS установлено, что применение данных способов коммуникации способствует возникновению вербализации [8].

После того, как у детей с РАС возникает вербализация, они прекращают практиковать методику, так как вербальные формы отличаются большей легкостью, чем предоставление визуальных образов. Метод PECS является результативным для большинства людей с РАС, так как дает им возможность устранить трудности в коммуникации. Однако применять метод нужно, опираясь на конкретные запросы определенного индивида.

Методика PECS может проходить в течение нескольких лет, однако полученные итоги являются позитивными, так как дети получают информацию о том, как:

- Сообщить о своем состоянии;
- Дать понять окружающим собственные нужды и потребности;
- Корректно коммуницировать с собеседниками.

Работники сферы коммуникации и прикладного анализа поведения считают систему PECS наиболее результативной в формировании целенаправленной коммуникации у людей с аутизмом.

Методика не предполагает ограничений по возрасту, в силу чего разрешается ее использование в работе не только с детьми, но и со взрослыми. Однако для того, чтобы обучение PECS было результативным, необходимо наличие у учащегося навыка целенаправленной коммуникации. Таким образом, индивиду нужно осознавать важность транслирования конкретных данных другой персоне.

Так, в случае, когда учащийся, которому хочется взять ту или иную вещь в руки, отводит взрослого к месту ее нахождения, можно считать, что у него имеются навыки коммуникации. В

противном случае, если у него есть желание получить вещь без взаимодействия с другим индивидом, он не имеет навыка коммуникации, и до того, как в его отношении будет применяться PECS, нужно будет использовать другую образовательную методику.

Тем не менее, умение классифицировать визуальные образы не считается условием, непреложным для обучения PECS. Но дети, умеющие классифицировать карточки, становятся более результативными на начальных стадиях применения метода, чем те, кто данным умением не обладает.

По мнению О.В. Матвеевой, обучение детей с РАС за счет использования карточек PECS дает возможность форсировать вербализацию, ведь с первых его этапов ребенку даются сведения о корректной коммуникации. Далее он начинает транслировать определенные послания. Первые стадии обучения с применением PECS характеризуются коммуникацией с использованием отдельных визуальных образов. В последующем дети начинают сочетать визуальные образы и создавать из них послания и предложения, что и является целью процесса обучения [9, с. 42].

Обучение с помощью карточек проходит при участии АВА-терапевта, логопеда, дефектолога и иного работника, способного идентифицировать градацию формирования компетенций учащегося и корректно подобрать план обучения для конкретного ребенка.

Инициальная ступень обучения – предоставление карточек с хроматическими указаниями «Да» и «Нет». Данные карты предоставлены для детей, не владеющих вербальными навыками и способных выражать собственное мнение жестиком и мимикой. В случае, когда ребенок может произносить слова, являющиеся выражением согласия или несогласия, применение подобных карт прекращается.

Вторая ступень методики – использование карточек с лакомствами (фрукты, сладости, мороженое) и определенными активностями. После того, как ребенок прекращает изучение карточки и приступает к вербальному наименованию необходимой ему вещи, педагог должен изъять у него конкретную карточку. Активности, содержащиеся на карточках, применяются в том же порядке, что и предметы (прыгать на скакалке, играть в бадминтон и т.д.).

Последняя ступень обучения PECS включает карточки с наименованием действий привычной рутины. Таких, как умывание, завтрак, подготовка портфеля, чтение книги и т.д.

Дети с РАС испытывают проблемы с начальными этапами тех или иных активностей. То есть, большая часть из них будет находиться в ожидании вопроса от окружающих, касающегося их нужд и желаний. Им необходимо научиться говорить о собственных предпочтениях и суждениях так же, как и здоровым людям. По этой причине они сами должны быть инициаторами общения. С этой целью педагоги должны привить им этот навык.

Для методики PECS не характерны прямые вопросы или директивы вроде «Чего ты хочешь?». В целях обучения целенаправленно формируются кейсы, при которых у ребенка создается какая-либо потребность. Второй человек приступает к невербальной демонстрации подсказки, стоя сзади. Со временем подсказки лимитируются, после чего ребенок начинает самостоятельно демонстрировать карточки собеседнику для того, чтобы получить положительное подкрепление. После этого ребенок с РАС сам демонстрирует то, в чем у него имеется необходимость, он начинает подходить к собеседникам для того, чтобы продемонстрировать свое послание.

На уроках дети с РАС самостоятельно выбирают образы, демонстрирующие интересующую их тему или важный для них вопрос. Однако первое время они длительно рассматривают картинки и связанные с ними способы их использования. Если преподаватель демонстрирует изображение ложки и произносит «есть», ему следует это сделать несколько раз. В случае возникновения понимания того, что ребенок с РАС осмыслил суть изображения, нужно переходить к другим. После этого необходимо уделять внимание формированию вербальных навыков. Так, на первых этапах работы, ребенок с РАС начинает сортировать карты. Затем нужно начинать формировать предложения «Я хочу есть».

В целях результативной деятельности с детьми для формирования вербальных навыков нужно соблюдать такие условия, как визуальная коммуникация, демонстрация целенаправленных движений, их многократное повторение [10].

Для того, чтобы меры развития детей с РАС были результативными, необходимо применять различные способы элиминации ошибок. Так, процесс их устранения включает четыре этапа: демонстрация той или иной активности, подсказка, предоставление нового задания и его дубликация. При этом помощник педагога содействует корректным действиям учащегося, после чего отвлекает его внимание на другой процесс, несложный для выполнения. В случае успешного выполнения

работы, ребенок должен получить положительное эмоциональное подкрепление от педагога для того, чтобы закрепить навык. Кроме того, в деятельности нужно элиминировать ошибки за счет возврата к предыдущим этапам действия. Наиболее частыми ошибками являются:

1. Фрустрация.
2. Активность не приводит к коммуникации.
3. Отсутствие достаточного времени для изучения карточек.
4. Лимитированное обучение (либо на уроках, либо дома).
5. Концентрация на пищевой стимуляции.
6. Формирование некорректной бихевиористической модели.
7. Постоянное использование наводящих вопросов.
8. Запрос вербальных реакций в ходе применения карточек.
9. Невозможность рассмотреть карточки либо использовать их.
10. Некорректные способы обучения.

В целях устранения некорректных способов проведения урока-цикла необходимо устранять ошибки, возникшие на первичных стадиях обучения, которые препятствуют его дальнейшим этапам. В данных условиях педагог должен дать возможность ребенку с РАС пройти от последнего этапа обучения к начальному этапу, до той стадии работы, на которой и возникла ошибка. В конечном итоге ученик получает подсказку. При корректном ее применении ребенок должен получить от педагога результативное подкрепление, которое будет менее полезным, чем самостоятельное выполнение задания. При высокой сложности заданий целесообразно давать подсказку перед их выполнением. Преподаватель должен предвидеть возможность возникновения ошибки у учащегося и провести ее профилактику за счет подсказки. Соответственно, коррекция ошибок актуальна во все периоды обучения детей с РАС [11].

Добиться от ребенка с РАС вступления в коммуникацию педагог способен лишь при сочетании различных методик: вербальных, невербальных, письменных и визуальных. Чаще всего дети с РАС применяют несколько способов выражения собственной мысли для того, чтобы привлечь внимание собеседника на актуальность подобранной ими темы. По этой причине применение различных методов коммуникации делает формирование навыков общения у детей с РАС более результативным.

То есть, за счет карточек PECS ребенок учится осознавать семиотическое ядро речи, за счет чего, несмотря на имеющееся основное заболевание, он начинает осознавать смысл вербальных конструкций собеседников. При легких формах РАС данная методика позволяет получить разговорную речь у ребенка, что отменяет в последующем нужду в применении метода. При среднетяжелых и тяжелых формах болезни PECS способствуют налаживанию общения и дают ребенку возможность обучиться использованию гаджетов в целях коммуникации. Применение карточек PECS среди данного контингента лиц детского возраста продемонстрировало высокую эффективность. Установлено, что они нивелируют негативные бихевиористические модели, способствуют интеграции ребенка в общество за счет повышения способности к общению. Дети, страдающие РАС, с которыми педагоги занимались по системе PECS, отличались более высоким стремлением к общению со сверстниками и педагогами и более высокой самооценкой.

Таким образом, применение карточек PECS является результативным и многообещающим способом коммуникации с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра. Указанная методика формирует у данного контингента умение общаться, ускоряет их интеграцию в общество, устраняет проблемы, препятствующие вышеуказанным процессам. PECS является собой способ, который при корректном и осознанном применении будет способствовать формированию у данных детей эмоционального интеллекта, повысит уровень осознания собственных нужд, целей и эмоций, сделает жизнь более комфортной и повысит ее качество.

Список литературы

1. *Официальный сайт Американской ассоциации речи, языка и слуха. [Электронный ресурс]. Режим доступа: kidsmi.ru>myth-16-2/*
2. *Грандин, Т. То, как я это вижу: личный взгляд на аутизм и синдром Аспергера. Арлингтон, Техас: Горизонты будущего. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://libcat.ru/knigi/наука-i-obrazovanie/psihologiya/219326-templ-grendin-vzglyad-na-autizm-iznutri.html]. – Дата доступа: 10.02.2018.*
3. *Бейбутова Ж.Б. Дети с РАС и проблемы коммуникации // Вестник КазГУ. – 2019. – №1. – С. 102-105.*

4. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS/ Л. Фрост, Э. Бонди.–Москва: Теревинф, 2011. – 396 с.
5. Дюсембаева К.А. Коммуникативное взаимодействие детей дошкольного возраста с РАС // Открытая школа (каз.). – 2018. – №3. – С. 124-125
6. Викиер, Б. Что такое «коммуникационная система обмена изображениями» или PECS? [Электронный ресурс] / Б. Викиер. – Режим доступа: <http://outfund.ru/chto-takoe-kommunikacionnaya-sistema-obmena-izobrazheniyami-ili-pecs/>. - Дата доступа: 30.04.2018.
7. Крагшвина Л.М. Этапы развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС // Дефектология. – 2019. – №2. – С. 25-32
8. Данилина Н.Ю.Использование карточек ПЕКС (PECS) в работе с детьми с аутистическим спектром [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://csro.net/danilina.html>. – Дата доступа: 30.04.2018.
9. Матвеева О.В. Альтернативная коммуникация // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015.– № 7. – С. 42- 47.
10. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2018.
11. Эрц, Ю. М. 10 самых распространенных ошибок при обучении ребенка пользоваться карточками PECS / Ю. М. Эрц // Аутизм | АВА-терапия, прикладной анализ поведения АВА [<http://autism-aba.blogspot.com.by/2012/06/pecs-mistakes.html>]. Режим доступа: <http://autism-aba.blogspot.com.by>. Дата доступа: 29.03.2016.

МРНТИ 14.85.29

УДК 376.3

Оразаева Г. С.¹, Бисенбаева Ж. Н.², Алиева С. М.³

¹Научный руководитель к.п.н, доцент, gulzhan69g@gmail.com

²Доктор философии phd, ассоциированный профессор, академик академии пед. наук
zhanat_2006@mail.ru

³магистрант 2 го курса по специальности 7M01902-Логопедия alievassaida240201@gmail.com

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

Республика Казахстан, г.Алматы

ЛОГОРИТМИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ООП

Аннотация.

В статье раскрывается понятие логоритмика, ее цели, задачи, особенности применения в развитии речи детей с особыми образовательными потребностями. В рамках исследования проведен обзор специальной литературы по особенностям включения логопедического ритма в коррекции речи детей с особыми потребностями. Осуществлен критический анализ работ ученых, изучающих особенности речи детей и роль логоритмики. Определены, какие результаты можно достичь с помощью использования логоритмики на занятиях, виды логоритмических упражнений и их особенности. В соответствии с выбранной темой были проведены диагностические исследования, в том числе изучены психомоторные, сенсорные функции и рассмотрены пути выполнения заданий, критерии, которые отражены в каждой диагностике. Выявлены пути развития речи детей с особыми потребностями посредством логоритмических упражнения.

Ключевые слова: речь, логопедический ритм, дети с особыми образовательными потребностями, средство развития, логоритмика, движение.

Оразаева Г. С.¹, Бисенбаева Ж. Н.², Алиева С. М.³

¹Ғылыми жетекшісі п. г. к., доцент, gulzhan69g@gmail.com

²Философия ғылымдарының докторы PhD, қауымдастырылған профессор, педагогика
ғылымдарының академигі zhanat_2006@mail.ru

³7M01902-Логопедия мамандығының 2 курс магистранты alievassaida240201@gmail.com

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

ЛОГОРИТМИКА ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Мақалада логоритмика ұғымы, оның мақсаттары, міндеттері, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сөйлеуін дамытуда қолдану ерекшеліктері ашылады. Зерттеу аясында ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеуін түзетуде логопедиялық ритақты қосу ерекшеліктері туралы арнайы әдебиеттерге шолу жасалды. Балалардың сөйлеу ерекшеліктері мен логоритмиканың рөлін зерттейтін ғалымдардың жұмысына сыни талдау жасалды. Сабақтарда логоритмиканы қолдану арқылы қандай нәтижелерге қол жеткізуге болатындығы, логоритмикалық жаттығулардың түрлері және олардың ерекшеліктері анықталды. Таңдалған тақырыпқа сәйкес диагностикалық зерттеулер жүргізілді, оның ішінде психомоторлық, сенсорлық функциялар зерттелді және тапсырмаларды орындау жолдары, әр диагнозда көрсетілген критерийлер қарастырылды. Логоритмикалық жаттығулар арқылы ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеуін дамыту жолдары анықталды.

Түйін сөздер: сөйлеу тілі, логопедиялық ырғақ, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, дамыту құралы, логоритмика, қозғалыс.

³

¹ Scientific supervisor, PhD, Associate Professor gulzhan69g@gmail.com

² Phd, associate professor, academician of Academy of pedagogical sciences zhanat_2006@mail.ru

³ 2nd year master's student in the specialty 7M01902-Speech therapy alievassaida240201@gmail.com

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Republic of Kazakhstan, Almaty

LOGORHYTHMICS AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article reveals the concept of logorhythmics, its goals, objectives, features of application in the development of speech of children with special educational needs. As part of the study, a review of the special literature on the features of the inclusion of speech therapy rhythm in speech correction of children with special needs was conducted. A critical analysis of the works of scientists studying the peculiarities of children's speech and the role of logorhythmics is carried out. The results that can be achieved by using logorhythmics in the classroom, the types of logorhythmic exercises and their features are determined. In accordance with the chosen topic, diagnostic studies were conducted, including psychomotor, sensory functions were studied and ways of completing tasks, criteria that are reflected in each diagnosis were considered. The ways of speech development of children with special needs through logorhythmic exercises are revealed.

Keywords: speech, speech therapy rhythm, children with special educational needs, means of development, logorhythmics, movement.

Introduction.

The increase in the number of children with speech disorders and social adaptation is currently one of the urgent problems of preschool education. The reasons for the growth of speech pathology in children are quite diverse: pedagogical unpreparedness of parents, insufficient medical diagnosis in the perinatal period, diseases of the mother during pregnancy, birth trauma, various diseases of one of the parents, social disadvantage of the family, incompleteness of the family, unfavorable psychological climate in the family [1].

Speech development is closely related to the child's motor activity. The relationship between general and speech motor skills has been studied and confirmed by researchers: I.P. Pavlov, A.A. Leontiev, A.R. Luria. Precise, dynamic performance of exercises for the legs, trunk, arms, head prepares the improvement of movements of articulatory organs: lips, tongue, lower jaw, etc. Logorhythmics affects the overall tone, motor skills, mood, promotes the training of mobility of nerve centers and activation of the cerebral cortex

(V.A.Gilyarovskiy); develops attention, its concentration, volume, stability, distribution, memory, visual, auditory, motor, (E.V.Chayanova, E.V.Konorova); rhythm has a positive effect on physical deviations in the psychophysical sphere of children with speech disorders (V.A.Griner, N.S.Samoylenko, N.A.Vlasova, Yu.A.Florenskaya) [2].

Logorhythmics (logopedic rhythmics) is a kind of active therapy, a means of influence in a complex of techniques and an academic discipline. The first understanding of speech therapy rhythmics is based on a combination of words, music and movement. The relationships of these components can be diverse, with the predominance of one of them or the relationship between them. The second understanding of speech therapy rhythm determines its inclusion in any rehabilitation method of education, training and treatment of people with various developmental anomalies and speech disorders. As an academic discipline, speech therapy rhythmics enriches students' knowledge with methods of correctional work [3].

Logorhythmics affects the general tone, motor skills, mood, promotes the training of the mobility of the nerve centers of the central nervous system and activation of the cerebral cortex (V.A. Gilyarovskiy); develops attention, its concentration, volume, stability, distribution and memory, visual, auditory, motor, (E.V. Chayanova, E.V. Konorova); rhythm it has a positive effect on various deviations in the psychophysical sphere of children with speech disorders (V.A. Griner, N.S. Samoylenko, N.A. Vlasova, Yu.A. Florenskaya).

The textbook by G.A.Volkova is the first book devoted to the problems of logorhythmic effects on persons with speech pathology.

Regular logorhythmic exercises contribute to:

- in children, the development of general, fine, articulatory motor skills and coordination of movements;
- improvement of phonemic hearing;
- normalization of speech breathing;
- formation of the ability to change the strength and pitch of the voice;
- improvement of the intonation side of speech;
- clarification of articulation of existing sounds, creation of a base for successful production of sounds, rapid flow of the process of automation of sounds;
- to increase the speech activity of children [4].

The purpose of logorhythmics:

- development of the child's speech;
- elimination of speech disorders.

Logorhythmic tasks:

- develop a sense of rhythm and tact;
- teach proper speech breathing;
- improve general and fine motor skills;
- - develop attention, memory and auditory perception;
- include facial expressions and gestures in the child's speech;
- teach smooth pronunciation of words and phrases

Logorhythmic classes include:

- games for the development of breathing;
- walking or marching to music;
- exercises for articulation;
- rhythmic tasks;
- speech exercises;
- finger games.

Types of logorhythmic exercises:

- exercises for the development of articulatory apparatus;
- speech exercises without musical accompaniment;
- rhythmic exercises;
- - phonetic rhythmics;
- work on the syllabic structure of the word;
- work on speech breathing and speech fusion.

Logorhythmics consists of the following elements [5]:

- speech therapy gymnastics (a set of exercises to strengthen the muscles of the articulatory apparatus organs that prepare speech organs for the production of sounds); pure speech for automation and differentiation of sounds; finger gymnastics for the development of fine finger movements;
- exercises for the development of general motor skills, appropriate to the age characteristics of children, for musculoskeletal and coordination training;
- phonopedic exercises according to V. Yemelyanov's method for strengthening the larynx and instilling speech breathing skills;
- vocal-articulation exercises for the development of singing data and breathing;
- songs and poems accompanied by hand movements, for the development of smoothness and expressiveness of speech, speech hearing and speech memory, coordination training;
- musical games that promote the development of speech, attention, and the ability to navigate in space;
- melo and rhythmodeclamation for coordination of hearing, speech, movement;
- exercises for the development of facial muscles, emotional sphere, imagination and associative-imaginative thinking;
- communicative games and dances for the development of the dynamic side of communication, empathy, emotionality and expressiveness of non-verbal means of communication, positive self-perception;
- relaxation exercises to relieve emotional and physical stress.

The game form of the lesson activates the elements of visual-figurative and visual-effective thinking, helps to improve a variety of motor skills, develops independence of movements, speed of response. The competitive form is used as a means of improving already worked-out skills, fostering a sense of collectivism, educating moral and volitional qualities [6].

The purpose of our research work is the development of children's speech using logorhythmics in the classroom.

Children with speech development disabilities are characterized by a violation of general and fine motor skills, their breathing is often shallow. Some children are hyperactive, others are passive, due to the weakness of the nervous system. Along with this, the majority of children with speech disorders have attention deficit; memory, working capacity are reduced. If the existing violations are not corrected in a timely manner, then the tangle of problems increases significantly. It follows from this that prevention of speech disorders is necessary. Logorhythmics is a good means of preventing and correcting speech disorders in preschoolers. Logorhythmic classes contribute to the development of all components of speech, auditory functions, speech functional system, motor sphere, manual and articulatory motor skills, memory, attention, cognitive processes, creative abilities of children, educate moral, aesthetic and ethical feelings.

Materials and methods of research

The construction of logorhythmic classes is based on a combination of different methods. Each method includes a variety of techniques. These techniques are selected taking into account the degree of assimilation of motor, speech material, speech and general development of the child.

1. visual and visual techniques, such as showing movement by a teacher; imitation of images; use of visual landmarks and visual aids.

2. techniques for providing tactile and muscular visibility using various equipment: cubes, massage balls, etc.

3. visual-auditory techniques for sound regulation of movement: instrumental music and songs, tambourine, bells, etc.; short poems [7].

Logorhythmic classes are held 2 times a week. Each lesson is conducted on a single lexical topic in a playful way. It lasts 20 minutes. The lesson consists of three parts: preparatory, main and final.

The implementation of this lesson involves the diagnosis of the child's individual development by a speech therapist teacher in close cooperation with a teacher-psychologist, music director, physical education instructor and group teachers.

Diagnostics is carried out at the beginning of the school year in order to study, in addition to traditional speech development, the state of children's auditory attention, perception and reproduction of rhythm, the ability to navigate in space, general and manual motor skills, speech motor skills.

The repeated study takes place at the end of the school year in order to trace the dynamics of changes in the state of non-verbal mental functions of children and speech development in the process of logorhythmic classes.

Diagnostics is carried out in the form of examination, tests, monitoring of children's activity. Diagnostics of psychomotor and sensory functions (according to G. A. Volkova, N. V. Serebryakova, L. S. Solomakha) [8].

Results

Examination of psychomotor functions:

1. Examination of general motor skills (motor memory, static coordination, dynamic coordination, motor attention).

Instruction: "Repeat after me."

Evaluation criteria: observing children, determine and evaluate on a 5-point scale.

Table 1– «Examination of general motor skills»

№	First name, last name	score
1	A.Damir	4
2	B.Ramil	3
3	D.Anel	4
4	G.Aziz	3
5	E.Asel	2
6	J.Symbat	3
7	I.Anar	4
8	S.Aman	3
9	S.Temirlan	5
10	T.Azhar	3

1. Examination of orientation in space.

1) Show body parts.

Instructions: "Raise your right hand; stamp your left foot; show your right ear; show your left eye."

Evaluation criteria: 1 point for each correct execution.

2) Show items that are on the right, left, top, bottom, front, back.

Instructions: "Show the objects that are: top, bottom, front, back, right, left."

Evaluation criteria: 1 point for each correctly specified direction.

Table 2 – «Examination of orientation in space»

№	First name, last name	score	
		Show body parts	Show items
1	A.Damir	4	6
2	B.Ramil	3	4
3	D.Anel	2	4
4	G.Aziz	1	3
5	E.Asel	2	2
6	J.Symbat	4	5
7	I.Anar	3	5
8	S.Aman	4	4
9	S.Temirlan	4	5
10	T.Azhar	3	3

1. The state of fine motor skills (assessment of the functions of the hands).

1) Synchronicity of movements of the right and left hands.

Children play the finger game "We salt cabbage, we salt", alternately clenching and unclenching their palms into a fist.

Instructions: "Salt the cabbage, repeat after me."

Evaluation criteria: from 0 to 3 points.

2) Children play the finger game "Fingers are friends!" by connecting symmetrical fingers into a ring.
 Instructions: "Show how your fingers are friends, repeat after me."
 Evaluation criteria: from 0 to 3 points.

Table 3 – «Состояние мелкой моторики»

№	First name, last name	Score	
		Synchronicity of right and left hand movements	« Fingers are friends!''
1	A.Damir	1	2
2	B.Ramil	1	1
3	D.Anel	2	1
4	G.Aziz	1	0
5	E.Asel	1	1
6	J.Symbat	1	2
7	I.Anar	2	1
8	S.Aman	2	2
9	S.Temirlan	2	3
10	T.Azhar	1	1

Examination of sensory functions:

1. Examination of auditory attention:

Differentiation of non-speech sounds.

Instructions: "Show me which toy sounded?" (tambourine, rattle, pipe, bell).

Evaluation criteria: 1 point for each guessed toy.

2. Determining the direction of the sound source (musical toy) – front, back, right, left.

Instructions: "Name where the sound is heard?"

Evaluation criteria: 1 point for each guessed direction.

3. Rhythm examination:

Instruction: "Repeat after me."

1st element:

2nd element: - . . .

3rd element: - . - . -

4th element: ... - -

Evaluation criteria: 1 point for each correct reproduction.

Table 4 – «Examination of sensory functions''

№	First name, last name	Score		
		Auditory attention examination	Determining the direction of the sound source	Rhythm examination
1	A.Damir	3	2	2
2	B.Ramil	3	2	2
3	D.Anel	4	3	2
4	G.Aziz	2	1	1
5	E.Asel	1	1	1
6	J.Symbat	3	2	2
7	I.Anar	2	1	1
8	S.Aman	2	2	2
9	S.Temirlan	1	1	1
10	T.Azhar	2	2	2

Discussions

- Exploring psychomotor functions, we found out:

- The general motor skills of children showed an average level (out of 10 children, 1 child – high level, 8 children – medium level, 1 child – low level);

- In the study of spatial orientation, 4 children had a good level, 3 children had an average level, 3 had a low level;
- According to the synchronicity of the movements of the right and left hands, 4 children have an average level, 6 children have a low level.
- Exploring sensory functions, we found out:
 - According to the auditory attention test, 1 child has a high level, 3 children have an average level, 6 children have a low level;
 - 6 children have an average level, 4 children have a low level of determining the direction of the sound source.
 - According to the study of rhythm, 6 children have an average level, 4 children have a low level.
- For the development of creative potential, effective correction of diverse speech and non-speech disorders in children with disabilities, pedagogical technologies, both traditional and innovative, have been combined [9]:

- Traditional technologies: Introductory walking and orientation in space. Children learn to orient themselves in space and in the collective, in the right-left direction of movement, in turns, in marching backwards, backwards, to the center, etc.

- Dynamic exercises to regulate muscle tone develop the ability to relax and strain muscle groups. Thanks to these exercises, children have better control of their bodies, their movements become precise and dexterous. The content of this section includes the assimilation of the concepts of "strong", "weak" as concepts regarding greater or lesser strength of muscular tension. The concepts of "strong" and "weak" correspond in the sounding process to the terms "loud" — forte and "quiet" — piano. Preschoolers get acquainted with the loud and quiet sound of a musical instrument first in a standing or sitting position near it and performing, for example, soft movements with flags at the bottom — for a quiet sound and stronger waving them over their heads — for a loud sound; in addition to flags, you can use a drum, tambourine, hoop, ribbon. Then the exercises become more complicated.

Articulation exercises and exercises for the development of facial muscles are useful at any age, since clear articulation is the basis of good diction. They contribute to the normalization of the peripheral parts of the speech apparatus. Articulation exercises for children with impaired sound reproduction are a necessity. They prepare the articulatory apparatus of the child for the production of sounds (this is the task of a speech therapist). Clear sensations from the organs of the articulatory apparatus are the basis for mastering the skill of writing.

- Respiratory gymnastics corrects speech breathing disorders, helps to develop diaphragmatic breathing, as well as the duration, strength and correct distribution of exhalation.

- Phonopedic and wellness exercises develop the main qualities of the voice – strength, pitch and timbre, strengthen the vocal apparatus, make the voice more resilient. In the cold season, these exercises are performed daily as a prevention of colds, pathological disorders of the voice.

- Exercises for the development of attention (switchability, stability, distribution) and memory develop all types of memory: visual, auditory, motor. Children's attention is activated, the ability to quickly respond to changes in activity.

- Rhythmic games and counting exercises develop a sense of rhythm, tempo, meter (accentuation of a strong beat fraction), which allows the child to better navigate the rhythmic basis of words, phrases [10].

- Finger games and fairy tales and other exercises for the development of fine motor skills. By developing fine motor skills of the fingers, we promote rapid speech development. Finger games and fairy tales, as well as in music classes, are held more often to music – texts are sung, or background musical material sounds.

- Theatricalization. Often children with speech disorders have little expressive facial expressions, gestures. The muscles of the face, arms, and whole body may be sluggish or stiff. Mimic and pantomime sketches develop mimic and articulatory motor skills (mobility of lips and cheeks), plasticity and expressiveness of children's movements, their creative imagination and imagination.

- Outdoor games, round dances, physical exercises train children in the coordination of words and movements, develop attention, memory, speed of reaction to the change of movements. These games foster a sense of teamwork, empathy, responsibility, teach children to follow the rules of the game.

Conclusion

The method of logorhythmics is based on imitation. All the exercises are based on the same principle: the child repeats the movements and the text for an adult. There is no need to memorize text material specifically. Let the child memorize it from class to class, gradually. At the first lessons, an adult reads the

text and encourages the child to repeat it. Gradually, the child is also connected to reading. As soon as he begins to repeat all the phrases without mistakes and in the right rhythm, he is allowed to take the initiative.

The results of classes do not come immediately. Logorhythmics is practiced 2 times a week for about 30 minutes, and if the child stutters – about 4 times. The effect of regular exercise can be noticed at least after 6-12 months.

The exercises should be repeated until the child has mastered them perfectly. If the baby cannot cope with some movement or text, this element of the exercises is temporarily removed from the lesson program, but then they are necessarily returned.

Speech exercises are performed with maximum care. The poems are pronounced so that it is easy for the baby to adjust the movements of the legs, arms, torso to the rhythm of speech. It is important to adhere to the correct sequence of actions: first, the child looks at the action performed by an adult, then repeats it together with the mentor and only then does it independently, pronouncing the words and observing the rhythm.

The basic principle of the construction of all these types of work is the close connection of movement with music; the inclusion of speech material. The word can be entered in a variety of forms: these are the lyrics of songs, round dances, dramatizations with singing, dramatizations on a given topic, the commands of the driver in outdoor games, the instructions of the host (director) of the script, etc. The introduction of the word also makes it possible to create a whole series of exercises guided not by a musical rhythm, but by a rhythm in verse form, which allows preserving the principle of rhythmicity in movements.

The means of speech therapy rhythmics can be represented as a system of gradually becoming more complex rhythmic, logorhythmic and musical rhythmic exercises and tasks underlying the independent motor, musical and speech activity of children with speech pathology.

References

1. Levina R.E. *Fundamentals of the theory and practice of speech therapy: Textbook for universities*. – M.: Alliance, 2017. -368 p.
2. Zarutsaeva N. *Formation of the initial vocabulary in young children with disabilities through logorhythmics*. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-formirovanie-pervonachalnogo-leksicheskogo-zapasa-u-detei-ranego-vozrasta-s-ovz-posredstvom-logoritmiki.html> (access date: 10/01/2023)
3. Volkova G.A. *Speech therapy rhythm: Textbook. for students higher schools, institutions*. - M: Humanit. ed. VLADOS center, 2002. - 272 p.
4. Akhmadeeva M.R. *Innovative technologies in speech therapy work (Orff pedagogy)*. URL: <https://infourok.ru/innovacionnie-tehnologii-v-log> (date accessed 12/20/2018).
5. Alyabyeva E.A. *Logorhythmic exercises without musical accompaniment: Methodological manual*. - M.: TC Sfera, 2006. - 64 p.
6. Babushkina, R.L. Kislyakova O.M., *Speech therapy rhythm: Methods of working with preschool children suffering from general speech underdevelopment / Ed. G.A. Volkova*. - St. Petersburg: KARO, 2005. - (Correctional pedagogy).
7. Voronova A.E. *Logorhythmics for children 5-7 years old. Part 1. – 2nd ed., revised – M.: TC Sfera, 2017. – 64 p.*
8. Klezovich O.V. *Musical games and exercises for the development and correction of children's speech: A manual for defectologists, music directors and educators - M.,. Aversev, 2004.*
9. Nishcheva N.V. *Speech therapy rhythm in the system of correctional developmental work in kindergarten. Musical games, exercises, songs Educational and methodological manual*. – SPb.: PUBLISHING HOUSE “CHILDHOOD-PRESS” LLC, 2014. -96 p.
10. Filatova Yu.O., Goncharova N.N., Prokopenko E.V. *Logorhythmics: Technology for the development of motor and speech rhythms in children with speech disorders: Educational and methodological manual / edited by L.I. Belyakova*. – M.: National Book Center, 2017. – 208 p.

МРНТИ 14.25.19

УДК 376.37

¹Боранбаева А.Р., ²Орынбасар Г.Ж.

¹қауымдастырылған профессор.м.а., философия докторы (PhD), aktolkyn81@mail.ru

²7M01901-Арнайы педагогика 2-курс магистранты, gorynbasar0@mail.ru

Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ, Шымкент, Қазақстан.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН (ІІІ ДЕҢГЕЙ) МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЗБАША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ БҰЗЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андатпа

Бүгінгі таңдағы білім берудің өзекті мәселелерінің бірі мектепке дейінгі ересек жастағы және мектеп жасындағы балалардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуын қарастыру, анықтау. Сөйлеу тілінің бұзылуы және сонымен бірге жазудың бұзылуы да баланың таным іс-әрекетінің дамуына әсерін тигізеді. Кейінгі кездерде бағдарламаның қиындықпен меңгеретін, яғни үлгермейтін, оқушылар саны көбеюде. Оның негізгі себептерінің бірі оқушылардың жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы болып саналады. Зерттеу деректері бойынша үлгермеушіліктің 10-20 пайызы тікелей дисграфиямен байланысты.

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

¹Боранбаева А.Р., ²Орынбасар Г.Ж.

¹ассоц. профессор, доктор философских наук (PhD), aktolkyn81@mail.ru

² 7M01901-Специальная педагогика, магистрант 2 курса. gorynbasar0@mail.ru

ОКПУ им. О.Жанибекова, Шымкент, Казахстан.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ІІІ УРОВНЯ)

Аннотация

Одной из актуальных проблем образования сегодня является рассмотрение и выявление нарушений письменной речи детей дошкольного и школьного возраста. Нарушение речевого языка и вместе с тем нарушение письма также влияют на развитие познавательной деятельности ребенка. В последнее время увеличивается количество студентов, которые осваивают программу с трудом, то есть терпят неудачу. Одной из основных ее причин является нарушение письменной речи учащихся. По данным исследований, 10-20 процентов неудач напрямую связаны с дисграфией.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, дислексия, ОНР

¹Boranbaeva A.R., ²Orynbasar G.J.

¹Associate Professor, Doctor of Philosophy (PhD), aktolkyn81@mail.ru

²7M01901-Special pedagogy, 2nd year master's student, gorynbasar0@mail.ru

OKPU named after O.Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan.

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

Abstract

One of the pressing problems of education today is the consideration and identification of violations of written speech in children of preschool and school age. Speech language impairment and, at the same time, writing impairment also affect the development of the child's cognitive activity. Recently, the number of students who master the program with difficulty, that is, fail, has been increasing. One of its main causes is a violation of students' written speech. According to research, 10-20 percent of failures are directly related to dysgraphia.

Key words: written speech, dysgraphia, dyslexia.

Кіріспе

Қазіргі уақытта статистикалық көрсеткіштерге жүгінсек, жылдан жылға жазбаша сөйлеу тіл бұзылысы бар балалар саны және логопедиялық көмекті қажет ететін балалардың пайызы өсуде. Кез-

келген жаста сөйлеу тілінің бұзылуы танымдық іс-әрекеттің және адамның әлеуметтік бейімделу мүмкіншілігін шектейді.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауының 3-деңгейінде кең түрдегі фразалық тілмен, бірақ сонымен қатар кейбір тілдің лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонематикалық дамымауымен сипатталады. Бұл деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар кеңейтілген сөз туындаушы модельдер арқылы жаңа сөздер жасап, оны түсіне алады. Сонымен қатар қайталанатын ұғымдарды, абстрактілік және дерексіз сөздерді, ауыспалы мағынадағы сөздерді нақты түсінбейді және дұрыс қолданбайды. Балалардың сөйлеу әрекетіне даму мүмкіндіктеріне детальды талдау жасауда сөздер мен күрделі буынды құрылымға фразаларды айту кезінде қиындықтардың болатынын дәлелдейді. Дыбысты айту мүмкіндігінің жақсаруында да дыбыстардың дифференциациясын шығарудың жеткіліксіздігі байқалады. Бала өмірден алған тәжірибесінің нәтижесінде күнделікті тұрмыстағы өзіне жақсы таныс заттардың атын, түсін, сапасын және бөлігін айтып беруге бұрынғыдай қиналмайды. Олар өзі, үй-іші, достары және айналасында болып жатқан тіршілік туралы қысқа түрде әңгімелеп бере алады. Алайда, сөйлеу тілін мұқият жан-жақты тексерген кезде тілге қатысты жүйенің (лексиканың, грамматиканың, фонетиканың) бір бөлігінің толық дамымауын айқындайтын көріністі көруге болады.

Егер дисграфия балалық шақта пайда болса, бұл әдетте орфографиялық кодтау мәселесінің нәтижесі. Бұл жазылған сөздерді мәңгі есте сақтауға мүмкіндік беретін жұмыс жадының аспектісі және сол сөздерді жазу үшін қолдарыңыз немесе саусақтарыңыз қалай қозғалуы керек.

Дисграфия кезінде балаларға немесе ересектерге сөйлемдерді, сөздерді және тіпті жеке әріптерді жазуды жоспарлау және орындау қиынырақ болады. Бұл әріптер мен сөздерді оқуды, жазуды немесе анықтауды білмегендіктен емес. Оның орнына сіздің миыңызда сөздерді өңдеу және жазу проблемалары бар.

Ересектерде дисграфия дамыған кезде оның себебі әдетте инсульт немесе басқа ми жарақаты болып табылады. Атап айтқанда, мидың сол жақ қабырға астының зақымдануы дисграфияға әкелуі мүмкін. Сізде мидың жоғарғы бөлігінде оң және сол жақ қабырғалық лоб бар. Олардың әрқайсысы оқу және жазу, сондай-ақ ауырсынуды, жылуды және суықты қамтитын сенсорлық өңдеу сияқты бірқатар дағдылармен байланысты.

Талқылау. Өз зерттеулерін логопедияның осы саласына арнаған ғалымдар – Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Л.Г. Милостивейко, А.Н. Корнев және т.б. түзету жұмыстарын дисграфияның түріне сәйкес жүргізу керек деп есептейді [1, 2].

Бала ауызекі сөйлескенде өзінің тілі келмейтін қиын сөздерді, нақышты сөз тіркесін айтпауға тырысады. Егер сондай балалардың алдарына шарт қойса, онда сөздің және грамматикалық категориялардың қандайын болса да міндетті түрде пайдаланады да, сөйлеу тілінің дамуындағы кемшіліктер айтарлықтай анық көрінеді. Бала сөзді емін-еркін қолданып сөйлегенімен, сөйлеу тілі дұрыс дамыған құрдастарына қарағанда, өздігінше сөйлем құрау кезінде үлкен қиындық көреді. Әдеттегідей қиыстыру мен меңгеру қателерінен шығатын аграмматизмдерді дұрыс құрастырылған сөйлемнен де кездестіруге болады. Бұл қателер тұрақты сипат бермейді: грамматикалық категориялардың әртүрлі жағдайлары дұрыс па, бұрыс па қолданылуы мүмкін [3].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақ тілді балалардың дыбыс айтуын тексеру барысында көбінесе ызың, ысқырық, сонор дыбыстарының жиі бұзылатыны байқалады. Қазақ тіліне тән дыбыстардың ішінде *ң, қ, ұ, ү* фонемаларын алмастыру, шатастыру жиі кездеседі. Сонымен қатар балалардың фонематикалық қабылдау деңгейі өте төмен екені, ал дыбыстық талдау дағдыларының қалыптаспағаны анықталды.

Жазбаша сөйлеу тілі – өте күрделі, жоғары деңгейде ұйымдасатын психикалық іс-әрекеті, ол ойды жазу арқылы белсенді жеткізе білуге, сондай-ақ жазылғанды түсінуге мүмкіндік береді. Жазбаша тіл арқылы қарым-қатынасқа түсу қажеттілігі әр түрлі өмірлік жағдайда жиі күнделікті өмірде кездеседі.

Жазбаша сөйлеу тілінің алғышарттарын қалыптастыру орташа есеппен 6-7 жаста аяқталады. Алайда бұл жоғарыда айтылған баладағы психикалық функциялар мен үрдістер жетілген дегенді білдірмейді, бірақ олар оқуды бастау үшін жеткілікті екендігін көрсетеді. Жазудың психологиялық жүйесі жазу тәсілінен бірте-бірте жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру, ойын жазбаша жеткізу жағына өзгертін болады [4].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды тексеру сөйлеу тілін тексерудің жалпы қағидаларын ескере отырып жүргізіледі (кешенді, жан-жақтылық, жүйелілік, динамикалық т.б.)

Сөйлеу тілін тексеру үш кезеңнен тұрады:

Бірінші кезең – бағдарлау. Логопед бұл кезеңде баланың құжаттарымен танысады, ата-анасымен әңгіме барысында анамнез жинақтайды.

Екінші кезеңде логопед баланың сөйлеу тілінің барлық компоненттерін тексеріп сөйлеу тілінің қорытындысын анықтайды.

Үшінші кезеңде баланы оқу процесінде бақылау арқылы ақаулықтың байқалуын, өзгерістерін анықтайды. Тексерудің мазмұны және оны ұйымдастыру баланың сөйлеу деңгейіне байланысты болады

Нәтижелері. Жалпы сөйлеу тілі дамымауының I деңгейіндегі балаларды тексеру барысында сөз түсінігі, белсенді сөз қоры, сөйлеуге еліктеуі, екі сөзді біріктіріп айту мүмкіншілігі, артикуляциялық аппараттың қалпы анықталады. Сонымен қатар төмендегідей іс-әрекетін бақылау қажет: ойыншықпен іс-әрекетін; түрі, түсі, көлемі бірдей заттарды көріп сәйкестендіру; бөлшектерден бүтін құрау (кесілген суреттерден). Тексеруге қажетті құралдар: ойыншықтар, заттар, түрі, түсі әр түрлі пішіндер, балаға таныс тақырыптар (ойыншықтар, жануарлар т.б.) бойынша жеке, мазмұнды суреттер. Көрнекі құралдарды іріктеуде баланың жас ерекшеліктерін және нақты мүмкіншіліктерін ескеру қажет.

I деңгейдегі балаларды тексеру барысында баланың затты атауына (дыбыстармен, былдыр сөзбен, еліктеуіш сөзбен аф-аф, му-му, т.б.); олардың тұрақтылығына (затты атағанда тұрақты бір дыбыспен немесе былдыр сөзбен атай ма, әлде әртүрлі ме); санына (белсенді сөз қорында ондай дыбыс жиынтығы, былдыр сөздер қанша); буындарды, сөздерге еліктеу, оларды қайталау мүмкіндігіне, буындық құрамына көңіл бөлу керек.

II деңгейдегі балаларды тексеру барысында сөз түсінігі, сөйлем көлемі және оның грамматикалық құрылымы, сөз өзгерту мүмкіндіктері, сөздің буындық құрамы, дыбыс айтуы, сөз қоры, артикуляциялық аппараттың қалпы анықталады. Қосымша сөзсіз іс-әрекеттері де тексеріледі. Сөз түсінігінің қалыптасу деңгейін анықтау үшін сөзді, сөзбен берілген нұсқауларды, сөйлемді, мәтінді қолданады. Сөйлеу тілінің грамматикалық жағын тексеру барысында сөзжасам, сөзөзгерту, сөйлем құрау дағдылары анықталады. Бұл тапсырмаларды орындаудағы қиыншылықтарды, қателерді сөйлеу тілінің лексикалық-грамматикалық жағының жетілмеуінің белгісі деп қарастыруға болады.

III деңгейдегі балалардың сөз бөлшектерінің (жалғау, жұрнақ) мағынасын түсінуі; қолданатын сөйлемнің түрлері мен мөлшері; ілеспелі сурет бойынша әңгіме құрау білігі; сөз өзгертуі; мағынасы қарама-қарсы сөздерді табуы; күрделі сөздердің буындық құрамының сақталуы; сөздің дыбыстық құрамын талдауы; дыбыс айтуы, артикуляциялық аппараттың жағдайы және баланың жалпы даму деңгейі (санауы, кеңістікті бағдарлауы, логикалық ойлауы, т.б.) тексеріледі [5].

Жазбаша сөйлеу әрқашан жазу немесе оған ұсынылатын белгілі міндеттен басталады. Егер оқушы айтылған сөзді немесе сөйлемді жазуы керек болса, бұл ой мәтінді тыңдап, оны барлық дәлдікпен және дұрыс жазуға негізделеді. Егер оқушы еркін мазмұндама немесе хат жазу керек болса, ой алдымен белгілі бір оймен шектеледі, ол кейіннен сөйлемде қалыптасады, фразадан бірінші жазылуы тиіс сөздер ерекшеленеді [1;7].

Жазбаша сөйлеу ұғымына тең құқықты құраушы ретінде оқу және жазу кіреді. "Жазу графикалық элементтердің көмегімен ақпаратты қашықтықта беруге және оны уақыт ішінде бекітуге мүмкіндік беретін сөйлеуді бекітудің таңбалы жүйесі. Кез келген жазу жүйесі белгілердің тұрақты құрамымен сипатталады» [2; 3].

Қорытынды. Нейропсихологтардың пікірі бойынша осы дағдыларды меңгеру немесе бұзылу қиындықтарының себебі, бұл процесті қамтамасыз ететін баланың ми жүйесі дамуының бірқалыпты болмауынан деп санайды. Нәтижесінде бірқатар ғалымдардың пікірінше олардың парициальды қалыптаспауы дисграфияның вербальды емес: оптикалық, оптика-кеңістіктік, диспраксикалық формаларына әкеледі.

Жазбаша сөйлеу әрқашан жазу немесе оған ұсынылатын белгілі міндеттен басталады. Егер оқушы айтылған сөзді немесе сөйлемді жазуы керек болса, бұл ой мәтінді тыңдап, оны барлық дәлдікпен және дұрыс жазуға негізделеді. Егер оқушы еркін мазмұндама немесе хат жазу керек болса, ой алдымен белгілі бір оймен шектеледі, ол кейіннен сөйлемде қалыптасады, фразадан бірінші жазылуы тиіс сөздер ерекшеленеді [1;7].

Жазбаша сөйлеу ұғымына тең құқықты құраушы ретінде оқу және жазу кіреді. "Жазу графикалық элементтердің көмегімен ақпаратты қашықтықта беруге және оны уақыт ішінде бекітуге мүмкіндік беретін сөйлеуді бекітудің таңбалы жүйесі. Кез келген жазу жүйесі белгілердің тұрақты құрамымен сипатталады» [2; 3].

Баланың жазу дағдысын меңгеруі ол мектепте оқу барысындағы табысты іргетасы болып саналады. Жазуға үйрену – мектептегі ең күрделі тапсырмалардың бірі. Яғни ол балада фонематикалық қабылдауын, кеңістікті бағдарлауын, сөздік қоры мен графомоторлы дағдыларын жетілдіру шартымен ғана жүзеге асады.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі

1. Лурия А. Р. *Очерки психофизиологии письма*. Москва. 2017 - 376.
2. *Русский язык: Энциклопедия* Москва. 2018 - С.205
3. *Дефектология Республикалық ғылыми әдістемелік, педагогикалық - психологиялық журнал* №7. 2015 8-10 б.
4. Өмірбекова Қ. Қ., Тухышева А. С. *Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының жазбаша сөйлеу тілінің жағдайы //Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясы «Ұлағат» баспасы. №1. 2016 15-17 б.*
5. [Cynthia S. Puranik, Yaacov Petscher, Christopher J. Lonigan. \(2013\) Dimensionality and Reliability of Letter Writing in 3- to 5-Year-Old Preschool Children // Learn Individ Differ. December; 28: 133–141. doi:10.1016/j.lin-dif.2012.06.011. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4557880/>](https://doi.org/10.1016/j.lin-dif.2012.06.011)
6. Корнев А. Н. *Нарушение чтения и письма у детей*. СПб. 2015 – 93б.
7. Садовникова И. Н. *Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников*. М.: Владос. 2018 - 256 с.

FTAMP 14.29.23

ӘОЖ 377

Жакипбекова С.С.¹, Аканбаева А.К.²

¹ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

²М01902 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру 2 – курс магистранты

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ОЙЫНДАРЫ АРҚЫЛЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН ОҚУШЫЛАРДЫ ЕСЕПТЕУГЕ ҮЙРЕТУ

Аңдатпа

Бұл мақалада психикалық дамуы тежелген оқушыларды есептеуге үйретуде қазақ халық ойындарын қолдану жайы сипатталды. Психикалық дамудың тежелуі ерекше білімді қажет ететін балалардың бір санатына кіре отырып, бүгінгі таңда педагогикалық – психологиялық қолдауды талап етеді.

Психикалық дамуы тежелген балалар – психикалық процесстердің даму қарқынының баяулауы арқылы сипатталатын ерекше білімді қажет ететін балалар тобы. Бұл балаларды зерттеу мәселесі педагогика және психология саласында еңбек ететін зерттеушілер үшін үнемі өзекті тақырып болып саналады. Психикалық дамуы тежелген балалардың қолданыстағы жіктемесін К.С. Лебединская құрастырып, ғылымға енгізді. Жіктемеге сәйкес психикалық дамуы тежелген балалар тобы төрт санатқа бөлінеді және әрбірінің психикалық процесстерінің даму механизмдері бірқатар ерекшеліктерден тұрады. Дегенмен, олардың барлығына ортақ бұзылыстар мен қиындықтар қатары да кездеседі.

Психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдысын зерттеген авторлар Баряева Л.Б., Зарин, А. В., Чумакова И.В. олардың есептеуі кезінде сандарды атауы және ретімен санауы қалыпты жағдайға жақын деп атап өткен. Алайда, олардың жұмыстарында сандармен арифметикалық амалдар жасап есептеу жұмысының қиындықтарын да сипаттайды. Сондықтан, есептеуді дамыту жұмысының қажеттілігі туындайды. Есептеу дағдыларын дамыту әдісінің бірі ретінде қазақ халық ойындарын қарастыра аламыз. Қазақ халық ойындарының зерттелу жайының төмендігі мен әдістемелердің аздығы тақырыпты тереңірек зерттеуге себеп болып отыр.

Жоғарыда аталған ақпараттар мен фактілерді саралай келе, психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдысын дамыту тақырыбының өзектілігін негіздей аламыз.

Кілттік сөздер: психикалық дамуы тежелген бала, есептеу дағдысы, математикалық дағдылар, казак халық ойындары.

Жакипбекова С.С.¹, Аканбаева А.К.²

¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

²7M01902 – Магистрант 2 курса специальности Специальная педагогика:

инклюзивное образование

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

ОБУЧЕНИЕ ПОДСЧЕТАМ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ КАЗАХСКИХ НАРОДНЫХ ИГР

Аннотация

В данной статье описано использование казахских народных игр в обучении вычислению учащихся с задержкой психического развития. Задержка психического развития, попадая в одну категорию детей, нуждающихся в особых знаниях, сегодня требует педагогической и психологической поддержки.

Дети с задержкой психического развития представляют собой группу детей, нуждающихся в особых знаниях, характеризующихся замедлением темпов развития психических процессов. Проблема изучения этих детей неизменно считается актуальной темой для исследователей, работающих в области педагогики и психологии. Актуальную классификацию детей с задержкой психического развития разработала и внедрила в науку К. С. Лебединская. По классификации группа детей с задержкой психического развития делится на четыре категории и механизмы развития психических процессов каждого из них состоят из ряда особенностей. Однако существует также ряд расстройств и проблем, общих для всех.

Авторы Баряева Л.Б., Зарин, А.В., Чумакова И.В., изучавшие вычислительные навыки детей с задержкой психического развития, отмечали, что при их вычислении название и порядковый подсчет чисел близки к норме. Однако в их работах также описываются сложности вычислительной работы с арифметическими операциями с числами. Поэтому возникает необходимость в работе по развитию вычислительной техники. Одним из методов развития вычислительных навыков можно считать казахские народные игры. Низкая изученность казахских народных игр и недостаточная методология являются поводом для более глубокого изучения темы.

Дифференцируя вышеназванную информацию и факты, можно обосновать актуальность темы развития вычислительных навыков у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: ребенок с задержкой психического развития, вычислительные навыки, математические навыки, казахские народные игры.

Zhakyrbekova S.S.¹, Akanbayeva A.K.²

¹ supervisor, PhD, senior lecturer

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

²7M01902 – Master's student of the 2nd year of the specialty Training of specialists in special pedagogy

Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Almaty, Kazakhstan

TEACHING CALCULATIONS TO STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION WITH THE HELP OF KAZAKH FOLK GAMES

Annotation

This article describes the use of Kazakh folk games in teaching computing to students with mental retardation. Mental retardation, falling into one category of children in need of special knowledge, today requires pedagogical and psychological support.

Children with mental retardation are a group of children in need of special knowledge, characterized by a slowdown in the development of mental processes. The problem of studying these children is invariably considered an urgent topic for researchers working in the field of pedagogy and psychology. The existing classification of children with mental retardation was developed and introduced into science by K.S. Lebedinskaya. According to the classification, the group of children with mental retardation is divided into

four categories and the mechanisms of development of mental processes of each of them consist of a number of features. However, there are also a number of disorders and problems common to all.

The authors Baryaeva L.B., Zarin, A.V., Chumakova I.V., who studied the computational skills of children with mental retardation, noted that when calculating them, the name and ordinal counting of numbers are close to normal. However, their works also describe the complexities of computational work with arithmetic operations with numbers. Therefore, there is a need to work on the development of computer technology. Kazakh folk games can be considered one of the methods of developing computational skills. The low level of knowledge of Kazakh folk games and insufficient methodology are the reason for a deeper study of the topic.

Differentiating the above information and facts, it is possible to justify the relevance of the topic of the development of computational skills in children with mental retardation.

Keywords: child with mental retardation, computational skills, mathematical skills, Kazakh folk games.

Кіріспе. Есептеу – математикалық амалдардың бірі. Есептеу белгілі бір арифметикалық амалдарды орындау арқылы нақты нәтижені алуға арналған дағды болып табылады. Есептеу дағдыларын меңгеру белгілі бір пәндер үшін ғана емес, сонымен қатар, күнделікті өмірде қолдану мүмкіндігіне байланысты да маңызды болып табылады. Себебі, әлеуметтік қатынастар процесінде адамдар есептеуге деген қажеттілікпен күн сайын кездеседі. Мәселен, дүкенде есептесу, қажетті заттарды сатып алу, қоғамдық көлікке ақы төлеу және т.б. Демек, есептеу тек қана білім беру саласындағы ғана емес, сондай – ақ, әлеуметтік – тұрмыстық өмірде қолданыс аясы кең дағды ретінде қарастырылады [1].

Есептеу дағдысының балалардың мектеп жасына дейінгі кезеңінде алғышарттары құрыла бастайды. Атап айтқанда, кіші мектепке дейінгі жастағы балалар есептік санауды игере бастайды. Әдетте 3 жастағы бала онға дейін еркін санай алады. Кейіннен бұл дағдылар дами отырып, үлкен мектепке дейінгі жаста балалар қарапайым қосу амалын орындай алады. Ал, мектепте оқу басталғаннан кейін балалар математика сабағында есептеуге үйреніп, жыл сайын бұл машықтарын жақсартып отырады. Бірақ, есептеу дағдысын меңгеру ерекше білімді қажет ететін балалар үшін қиынға соғады. Соның ішінде, психикалық дамуы тежелген балалар тобы есептеу дағдыларын меңгеруде бірқатар қиындықтарға тап болады. Сол себепті, бұл тақырыпты зерттеу өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Талқылау. Ғылыми әдебиеттерді талдау. Психикалық дамудың тежелуі – зияткерлік жеткіліксіздікпен, тұлғалық даму қиындықтарымен және танымдық саланың дәрежесі емес бұзылыстарымен сипатталатын бұзылыс түрі. Психикалық дамудың тежелуі жағдайында психикалық функциялар толығымен артта қалады немесе оның белгілі бір бөлігінің (моторлық, сөйлеу, эмоционалды, ерік – жігер) дамуында қиындықтар туындайды. Яғни, бұзылыстың анықтамасына мән беретін болсақ, бұл бұзылыстың клиникалық формада емес екендігін, керісінше, дамудың баяу қарқыны екендігін көруге болады. Бұл дегеніміз, түзету жұмыстарының сауатты және тұрақты жүргізілуі есебінен балалардың даму қарқынының айтарлықтай жақсартуға болады дегенді білдіреді [2].

Психикалық дамуы тежелген балалардың меңгеруде қиындықтары бар дағдыларының бірі есептеу дағдысы болып саналады. Есептеу механизмі психикалық процесстердің қарқынды және үйлесімді жұмысын талап ететіндіктен – балалар әдетте есептеу барысында қателер жібереді және өз бетінше түзете алмайды.

Н.П. Локалова психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдысының қалыптасуы мен дамуындағы қиындықтарды атап өтіп, оған себеп болатын бірнеше себептер қатарын келтіреді. Олар:

- ойлау әрекетінің төмен деңгейі;
- мектепке дайындық шараларының жүргізілмеуі немесе олардың тиімсіздігі;
- балалардың зейін тапшылығы мен есте сақтауының қиындықтары;
- есептеу дағдысын практикалық қолдану мүмкіндігінің болмауы [3].

Варенова Т.В., Власова Т. А., Гонеева А.Д., Кумарина Г.Ф., Менчинская Н. А. сияқты көптеген педагогтар мен психологтар бастауыш сынып оқушыларының, сондай – ақ, психикалық дамуы тежелген балалардың мектепте есептеу дағдыларын ғылыми әзірлеумен айналысты [4,5,6,7].

Жүргізілген зерттеулер нәтижесінде оқушылардың қызығушылығы мен танымдық белсенділігін арттыратын түзету – педагогикалық әсер етудің арнайы технологиялары, олардың психофизикалық

және эмоционалды – ерікті даму ерекшеліктерін ескере отырып, ПДТ бастауыш сынып оқушыларына математиканы оқытуды ұйымдастырудың мазмұны, әдістері, әдістері, формалары жасалды.

Авторлардың жұмыстарында психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдысын меңгерудегі бірқатары қиындықтары мен оларды түзету жолдары келтіріледі. Жоғарыда атап өткен себептерден бөлек, ПДТ балалардың есептеу дағдысын сәтті меңгере алмауының себебі ретінде олардағы талдау мен жинақтау дағдысының қалыптаспауы, тапсырмаға зейін қоя алмау, есептеу барысында «қосу», «азайту» және «көбейту» және «бөлу» сынды түсініктерді өзара саралау алмауды да жатқызады.

Л.Н. Скаткина пікірінше балалардың есептеу дағдысын игере алмауына механикалық және ұзақ мерзімді есте сақтаудың төмендігі, зияткерлік дағдылардың жас нормасынан төмен болуы, оқу салтының қалыптаспауы мен өзге де психологиялық мәселелер себеп болады деп көрсетеді [8].

Психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдыларының қалыптасуын сыныптар бойынша айтар болсақ, әрбір сыныпта өзіне тән қиындықтары айқындалады. Жалпы білім беретін мектепте оқитын психикалық дамуы тежелген бала бірінші ондықтың сандарымен қосу және азайту амалын сәтті жүргізе алады. Мұның өзіндік себептері бар. Өйткені, алғашқы ондықтың сандарын балалардың өмірлік тәжірибесіне сіңіру үнемі жүргізіліп отырады. Нақтылай айтар болсақ, балалардың айналасындағы жандар үнемі оларға алғашқы ондық сандарын қамтитын есептер айтады (1 + 1, 2+2). Бірақ, бұл балалар контингентінің ішінде есептеу операцияларын мүлдем меңгере алмайтын балалар да кездеседі. Бұл қиындықтар сандарды есептеу операцияларында қолдану аясының болмауы мен есептеу жолын игермеуіне байланысты орын алады.

Екінші сыныптан бастап балалардың оқу бағдарламасында алғашқы жүздік көлемінде арифметикалық амалдарды орындау есептері басталады. Психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу барысындағы қателіктер айқын көріне бастайды. Атап айтқанда, балалар жүздіктер мен ондықтарды жиі шатастырады. Сәйкесінше, есептеу нәтижелері қате болып, арифметикалық амалдарды жүргізу қиындықтары өрби түседі.

Балалардың есептеуді меңгере ерекшеліктеріне назар аудара отырып, оны дамыту жұмысының қажеттілігін байқауға болады. Бүгінгі таңда педагогикалық әдістердің ішінде ең тиімдісі және ерекше білімді қажет ететін балалардың даму ерекшеліктеріне қарай бейімдеу мүмкіндігі жоғарысы ойындар болып табылады. Ойындардың жіктелуіне сай олардың бір түрі халық ойындары болып табылады. Халық ойындары ертеден келе жатқан ойындардың жиынтығы болғанымен, дамыту әдісі ретінде қолдану мәселесі инновациялық болып есептеледі. Себебі, халық ойындарының дамыту жұмыстарында қолданыс ерекшелігі әлі күнге дейін толық зерттелмеген. Дегенмен, қазақ халық ойындарын ерекше балаларды дамыту жұмысында қолдану мәселелері Отандық авторлар Өмірбекова Қ.Қ мен Оразаева Г.С. жұмысында қарастырылады [9].

Қазақ халық ойындары – халықтың дәстүрі мен тұрмыс – салтының ерекшелігін сипаттайтын ойындар кешені. Қазақ халық ойындары тек қана ойнауға, сауыққа ғана емес, сонымен қатар, тәрбиенің де тұнып тұрған көзі.

Қазақ халық ойындарын математикалық дағдыларды да дамыту жұмысында қолдану мүмкіндігі зор. Себебі, қазақ халық ойындарының ішінде есептеуге бағытталған ойындар кездеседі. Мәселен, халық ойыны «Санамак» балалардың сандарды ретімен санай алуын, есептерді шығаруын және сан мен есепті үйлестіруді дамытады. Ал, «Тоғызқұмалак» ойынын модификациялау арқылы есептеу дағдысын сәтті қалыптастыруға болады [10].

Зерттеу әдістері және материалдары. Психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдысын қазақ халық ойындары арқылы дамыту жұмысы бойынша тәжірибелік – эксперименттік жұмыстың анықтаушы кезеңінде балаларға бірнеше тапсырма түрі ұсынылды. Зерттеу жұмысына психикалық дамуы тежелген 30 оқушы қатысты; оның ішінде бақылау тобы-15 оқушы, эксперименттік тобы-15 оқушы. Оқушылар жалпы білім беретін «Жамбыл ауылындағы №2 орта мектебінің» жалпы сыныбында білім алады.

Тапсырмалар балалардың жасына және даму ерекшеліктеріне негізделіп, құрылды. Ұсынылған тапсырмалар:

1. «Математикалық диктант» әдісі;
2. «Ауызша есепте» әдісі;
3. «Жауабын жылдам жаз» әдісі [11].

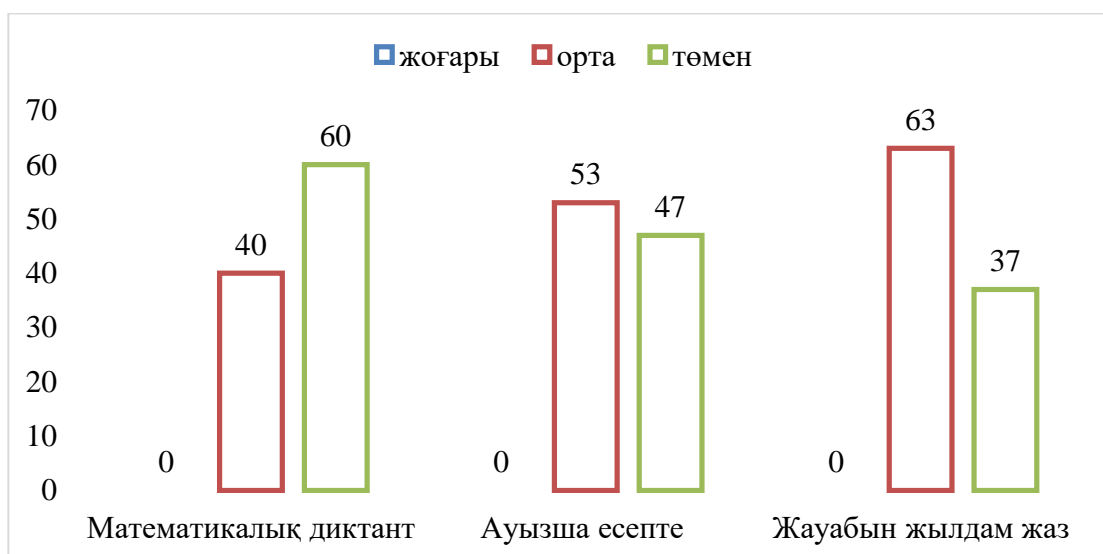
Зерттеу нәтижелері. Психикалық дамуы тежелген балалардың есептеу дағдысының қалыптасу деңгейін анықтау үшін алдымен «Математикалық диктант» әдісі тексеруден өткізілді. Қолданылатын

әдістер аясы баяғыдан келе жатқан әдістер жиынтығынан алынды. Өйткені, психикалық дамуы тежелген балаларды оқуға, есептеуге үйрету барысында оқушыларға жаңашылдықтан бұрын, тексерілген әдістемені қолдану тиімдірек болады. Мұнда балаларға арифметикалық және логикалық негіздегі 10 тапсырма ұсынылды. 2019 ж, В.А. Голубтың математикалық диктант жинағынан алынды. Зерттеуге қатысушы балалардың тапсырманы орындау сапасына келер болсақ, барлық тапсырманы ешбір оқушы сәтті орындай алмады. Пайыздық көрсеткіштерге сай, 0 % жоғары, 12 оқушы-40 % орташа және 18 оқушы-60 % төмен нәтижелер алынды. Тапсырманы орындау кезінде балалардың есептеу дағдысының арифметикалық негіздегі есептерді логикалық есептерге қарағанда жақсырақ игергенін байқадық. Бұл психикалық дамуы тежелген балалардың психикалық процесстерінің төмен деңгейде дамуымен түсіндіріледі. Сондай – ақ, балаларға тапсырманы беру кезінде тек қана сан емес, сонымен бірге сөздер кездесетін есептерді жиі қателіктер жіберетіндері көрінді.

«Ауызша есепте» әдісін зерттеу тобында сынақтан өткізу барысында оқушылардың нәтижелері бірінші әдіспен шамалас деңгейде болды. Ауызша есептеу тапсырмасын ұсыну барысында психикалық дамуы тежелген балалардың бұл дағдыны өте төмен деңгейде игергендігі көрінді. Себебі, ауызша есептер ешқандай көрнекі құралдарсыз ауызша ұсынылатындықтан, балалар тапсырманы бірден есте сақтай алмайды және есеп құрамын шатастырады. Сол себепті, балалардың басым бөлігі төмен деңгейге сай жауап берді. Нақтырақ айтсақ, 16 бала-53 % оқушыда төмен нәтиже, 14 бала-47 % оқушыда орташа нәтиже көрінді.

Келесі тапсырма түрі белгілі уақыт ішінде есептеу жылдамдығына негізделді. Американдық педагог-математик Д.Пойаның әдістемесі бойынша: оқушыларға 10 минут ішінде шығаруға 8 есеп берілді. Есептер азайту, қосу, көбейту мен бөлу мазмұнында болды. Оқушылардың тапсырманы орындауы барысындағы нәтижелеріне келетін болсақ, оқушылар 10 минут ішінде өте аз есеп көлемін шешіп үлгерді және жауаптары дұрыс болмады. Сандық көрсеткіштер бойынша нақты айтсақ, 20 бала-63 % оқушыда төмен және 10 бала-37 % оқушыда орташа нәтижелер байқалды.

Есептеу дағдысының деңгейін анықтаушы эксперимент арқылы анықтау нәтижелері:



Сурет 1 – Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Зерттеу жұмысының аясында психикалық дамуы тежелген балалардың есептеулерінің қалыптасуының ағымдағы жағдайы белгілі болды. Жоғарыда сипаттап жазғанымыздай, ПДТ балалардың есептеу барысы жас нормасына сай емес және түзету жұмысын талап етеді.

Сондықтан, зерттеуге қатысушыларды есептеуге үйрету қазақ халық ойындары арқылы ұйымдастырылды. Ең алдымен ойындарды түзету процесіне енгізу жайына келетін болсақ, халық ойындары түзету жұмысының фрагменті ретінде қосылды. Ойындардың басым бөлігі тек қана сөздік қана емес, сонымен қатар, қимыл – қозғалысқа да негізделген болғандықтан оларды партада өткізілген әдістерден кейін ұсынуға болады. Бұл балалардың психикалық және физикалық балансты сақтай отырып, дамыту жұмысын ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Есептеуге үйрету кезінде «Теңге ілу», «Санамак», «Жаяу көкпар», «Белбеу» сынды ойындар қатары қолданылды. Ойындар

балалардың оқу бағдарламасына сай сабақтар тақырыбына ҚМЖ әзірленіп, мазмұнына осы ойындар қатары толықтырылды.

1 кестеде ерекше білім беру қажеттілігі бар психикалық дамуы тежелген оқушылардың есептеу дағдыларын анықтайтын тапырмалардың пайыздық көрсеткіштері көрсетілген.

1 кесте. Ерекше білім беру қажеттілігі бар психикалық дамуы тежелген оқушылардың есептеу дағдыларын анықтауға арналған тапсырмаларды орындау деңгейлері

Психикалық дамуы тежелген оқушылардың есептеу дағдысын тексеруге арналған тапсырмалар	Жоғары деңгей		Орташа деңгей		Төмен деңгей	
	Б.Т	Ә.Т	Б.Т	Ә.Т	Б.Т	Ә.Т
«Математикалық диктант»	-	-	6	6	9	9
«Ауызша есепте»	-	-	7	7	8	8
«Жауабын жылдам жаз»-	-	-	5	5	10	10

Нәтижелер және оларды талқылау. Психикалық дамуы тежелген оқушыларды есептеуге үйрету тек қана дәстүрлі әдістер ғана емес, онымен қоса, дәстүрлі емес, инновациялық әдістер арқылы да тиімді ұйымдастырылады. Есептеуге үйрету кезінде қазақ халық ойындарын қолдану барысында оқушыларда бірқатар қиындықтар туындағанын да атап өту қажет. Ең алдымен, балалар ойын мазмұнын бірден түсінбейді. Ойындарды тұрмыстық деңгейде жиі қолданбайтындықтан, ойын барысы мен ережесі балаларға мүлдем таңсық болып, дайындық жұмысына біраз уақыт кетті. Дайындық жұмыстарынан кейін ойындардың әрбірінің техникалық қамсыздандыруын әзірлеу да маңызды кезең болып саналады. Ойындарды ойнау кезінде үнемі педагогтың көмегі және нұсқаулары қажет болды. Дегенмен, есептеуге үйренудегі қазақ халық ойындарының оңды ықпалына да тоқталып өтуіміз қажет. Балалар тәжірибелік жұмысқа дейін есептеу амалдарын өзара алмастыратын болса, тәжірибеден кейін әрбір амалды саралауға үйренді. Бұған «Теңге ілу», «Санамақ», «Жаяу көкпар» ойындары ықпал етті. Сондай – ақ, тәжірибе барысында балалардың ойынға деген қызығушылығы артып, нәтижелердің сәтті болуына жағдай туындады. Балалар есептеу барысындағы шеберлікке үйреніп, ауызша есептеу дағдысы да қалыптаса бастады.

Қорытынды. Зерттеу жұмысының теориялық аспектілері мен жүргізілген тәжірибелік жұмысты есепке ала отырып, қазақ халық ойындарын психикалық дамуы тежелген балаларды есептеуге үйретуде тиімді қолдануға болатын әдіс деп айта аламыз. Себебі, қазақ халық ойындары баланың жалпы және ұсақ моторикасын дамытуға, шапшаңдыққа, санауға үйретеді.

Пайдаланған дереккөздер тізімі

- [1] Мельникова Н. Развитие вычислительной культуры учащихся // Математика в школе. - 2001. - №18. - С. 9-14.
- [2] Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко и др.; под ред. С. Г. Шевченко. - Москва : АРКТИ, 2001. - 224 с. : ил. - Библиогр.: С. 221-223.
- [3] Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. – М.: «Ось-89», 2005.- С.34-39
- [4] Варенова Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учебно-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 272 с.
- [5] Власова Т.А. Сформированность приёмов умственной деятельности // Молодой учитель – 2012 — №8 – С. 250.
- [6] Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялмаева; под ред. В. А. Сластинина. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 272 с.
- [7] Менчинская Н.А., Моро М. И. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах. - М.: Просвещение, 1965.- 224 с.
- [8] Методика начального обучения математике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец-ти «Педагогика и методика начального обучения» / Под ред. Л. Н. Скаткина. - М.: просвещение, 1972.- 320 с.

[9] Омирбекова, К.К. *Казахские народные игры на логопедических занятиях: учебно-методическое пособие.* / К.К. Омирбекова, Г.С. Оразаева. – Алматы: Альманахъ, 2021. – 66 с.

[10] Б.Ә. Төтенаев. *Қазақтың ұлттық ойындары.* – Алматы: Ғылым, 1978. – 94

[11] *Математика. 1-4 классы: коррекционно-развивающие задания и упражнения/авт.-сост. Е.П.Плешакова -Волгоград: Учитель, 2009. - С.159-186.*

МРНТИ 14.29.25

УДК 376.32

Б.М.Мажинов¹ Г.Қ.Сарсенбаева²

*¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Phd, қауымд. профессор,
bagdat_1969@gmail.ru*

*²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
7М01902-Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты,
guljaina220900@gmail.com
Алматы қ, Қазақстан*

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ВЕРБАЛЬДЫ ЕМЕС ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ҚАБІЛЕТІН ТЕАТРАНДЫРЫЛҒАН ОЙЫН АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада театрландырылған ойын жағдайында көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардағы вербалды емес қарым-қатынас әдістері мен қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады. Көру қабілеті бұзылған балалар үшін қарым-қатынас ол-қоршаған әлем туралы ақпарат алудың тиімді құралы және де құрдастарымен, сондай-ақ ересектермен әлеуметтену тәсілі болып табылады.

Түйінді сөздер: көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалар, вербалды емес қарым-қатынас, эмоциялар, вербалды емес қарым-қатынас құралдары.

Б.М.Мажинов¹ Г.Қ.Сарсенбаева²

¹Казахский национальный женский педагогический университет, Phd, ассоциированный профессор, bagdat_1969@gmail.ru

*²Казахского национального педагогического университета имени Абая
Магистрант 2 курса специальности 7М01902-Специальная педагогика: Логопедия,
guljaina220900@gmail.com
г.Алматы, Казахстан*

ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ИГРУ

Аннотация

В статье рассматриваются методы и особенности формирования невербального общения у дошкольников с нарушением зрения в условиях театрализованной игры. Для детей с нарушениями зрения общение является эффективным средством получения информации об окружающем мире, а также способом социализации со сверстниками, а также со взрослыми.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением зрения, невербальное общение, эмоции, средства невербального общения.

В.М.Мажинов¹ Г.К.Сарсенбаева²

¹Kazakh National Women's teacher training University, Phd, associate professor, bagdat_1969@gmail.ru

*²Kazakh National Pedagogical University named after Abai
2nd year master's student of specialty 7M01902-Special pedagogy: Speech Therapy
guljaina220900@gmail.com*

FORMATION OF NON-VERBAL COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS THROUGH THEATRICAL PLAY

Annotation

The article discusses the methods and features of the formation of non-verbal communication in preschool children with visual impairments in the conditions of a theatrical game. For children with visual impairments, communication is an effective means of obtaining information about the world around them, as well as a way of socialization with peers, as well as with adults.

Key words: preschool children with visual impairments, non-verbal communication, emotions, means of non-verbal communication.

Кіріспе.

Коммуникативті дағдылар кез – келген танымдық қызметті жүзеге асырудың негізі болып табылады, оның ішінде бірінші кезекте-оқу. Қарым – қатынас дағдылары-бұл басқа адамдармен қажетті байланыс орнату және қолдау мүмкіндігі. Тиімді қарым-қатынас серіктестердің өзара түсіністігінде үлкен сенімділікке қол жеткізумен, жағдайды және қарым-қатынас тақырыбын жақсы түсінумен сипатталады, бұл проблемаларды шешуге ықпал етеді, ресурстардың оңтайлы шығындарымен мақсаттарға қол жеткізуді қамтамасыз етеді.

Г.М.Андрееваның пікірінше, қарым-қатынастың коммуникативті жағы (тар мағынада) қарым-қатынас жасайтын адамдар арасында ақпарат алмасудан тұрады. Кең мағынада "қарым-қатынас әрекеті, өзара түсіністікке негізделген екі немесе одан да көп адамдар арасындағы байланыс; бір адамның екіншісіне немесе бірқатар адамдарға ақпарат беру" деп түсіндіріледі.

Арнайы балабақшада көру қабілеті бұзылған балалармен жұмыс істеудің маңызды элементтерінің бірі-театрландырылған іс-шаралар. Көру қабілеті бұзылған балалардағы театрландырылған іс-әрекет процесінде қарым-қатынас нысандары мен құралдары жетілдіріледі, балалардың бір-бірімен тікелей қарым-қатынасы қалыптасады, коммуникативті дағдылар жақсарады. Мектепке дейінгі жаста алғаш рет құрдастары мен айналасындағы адамдар тарапынан жақсы қарым-қатынас қажет, бала оны түсініп, қабылдағысы келеді. Театрландырылған іс-әрекетте балалар бір-біріне қарайды, бір-бірін бағалайды және осындай бағалауларға байланысты өзара жанашырлық танытады немесе мүлдем көрсетпейді. Театрландырылған іс-әрекет және оған дайындық барысында балалар арасында ынтымақтастық, өзара көмек, еңбек бөлінісі мен кооперациясы, бір-біріне қамқорлық пен көңіл бөлу қатынастары қалыптасады. Балалар ақпаратты қабылдауға және жеткізуге, сұхбаттасушының, көрермендердің реакцияларына назар аударуға және оларды өз іс-әрекеттерінде ескеруге үйренеді. Театрландырылған іс-шаралар көптеген мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. В.А. Феоктистова, Т.П. Головина және басқалардың еңбектерінде көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың театрландырылған қызметі барысында шешілетін бірқатар міндеттер көрсетілген. Авторлар білім беру және түзету-педагогикалық міндеттерін анықтаған.

Тәрбиелік және білім беру міндеттері:

-балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту, олардың қиялдауға және қалағанын іс жүзінде жүзеге асыруға деген ұмтылысы; балалардың театр шығармашылығын, көркемдік және жеке қабілеттерін дамытуға ықпал ету;

-балаларды сөйлеуде сөйлеу әдістерін шебер қолдануға үйрету: интонация, логикалық стресс, экспрессивтілік, кідірістер, дауыс күші; қарым-қатынас дағдыларын тәрбиелеу: достық қарым-қатынас, ойын серіктесінен кем түсу, серіктестермен өз іс-әрекеттерін үйлестіру қабілеті; театрдағы мінез-құлық мәдениетін тәрбиелеу.

Түзету-педагогикалық міндеттері:

-қозғалыс дәлдігі мен үйлестіруді дамыту, шағын және үлкен кеңістікке (экран, сахна) шығу мүмкіндігі; вербалды және вербалды емес қарым-қатынас құралдарын дамыту (көркемдік бейнені берудегі қимылды, қозғалысты және сөзді байланыстыруға үйрету); түс қабылдауды дамыту; эмоционалды-ерікті қызметті дамыту, жаңа қызмет түрлеріне бейімделуді дамыту.

Талқылау.

Мектеп жасына дейінгі баланың жеке басын қалыптастыру, оның ішкі әлемін дамыту үшін құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас жасауы, коммуникативті мәдениетті игеруі үлкен

маңызға ие болып табылады. Коммуникативті мәдениеттің құрамдас бөліктерінің бірі-балалардың вербалды және вербалды емес қарым-қатынас құралдарын игеруі, оларды әртүрлі коммуникативті жағдайларда орынды пайдалану қабілетін қалыптастыру. Коммуникативті дағдыларды қалыптастыру бойынша жұмыс барлық қызмет түрлерінде тұрақты және органикалық түрде енгізілуі керек. В. Е. Боброва, Т. П. Головина, Г. В. Григорьева, В. З. Денискина, А. Г. Литвак, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева және басқалар көру қабілетінің бұзылуы ақпараттың жоғалуына немесе бұрмалануына әкелетінін атап көрсетеді, яғни мимика, ым-ишара, поза. Г.В.Григорьеваның айтуынша, қалыпты дамып келе жатқан құрдасымен салыстырғанда көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі бала вербалды емес қарым-қатынас құралдарын аз меңгерген болады. Балалар іс жүзінде ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынаста көрнекі қимылдарды, мимиканы қолданбайды, серіктесінің көңіл-күйінің өзгергенін байқамайды.

Мектеп жасына дейінгі көру патологиясы бар балаларды вербалды емес қарым-қатынас құралдарын түсінуге, көбейтуге және қолдануға үйретудің өзіндік ерекшелігі бар және көп жұмысты талап етеді (Г.В. Григорьева, В. З. Денискин, В. Е. Бобров және т. б.). Бұл көру қабілеті шектеулі балалардың экспрессивті қозғалыстар туралы толық емес ақпарат алуына байланысты. Сонымен қатар, объектілерді тану (мимиканы, қимылдарды, позаларды қабылдау) оларда баяу жүреді. Бұл кемшіліктер, сайып келгенде, көру қабілеті бұзылған адамдардың қоғамда қалыпты көретін адамдарға бейімделуін қиындатады. Сондықтан, вербалды емес қарым – қатынас құралдарын қалыптастыру бойынша жұмыс балалардың біртіндеп мимика мен ым-ишараның сипаты белгілі бір сәтте кіммен қарым-қатынас жасайтындығына, олардың қоғамда болу тәсіліне байланысты екенін білуге бағытталуы керек.

И.Г. Корнилованың пікірінше, театрландырылған ойындағы рөлдердің шығармашылық қойылымы сюжеттік рөлдегі шығармашылықтан айтарлықтай ерекшеленеді. Театрландырылған ойында кейіпкердің бейнесі, оның негізгі белгілері, әрекеттері, тәжірибесі шығарманың мазмұнымен анықталады. Баланың шығармашылығы кейіпкердің шынайы бейнесінде көрінеді. Мұны жүзеге асыру үшін оның неге бұлай істейтінін түсіну керек, оның жағдайын, сезімдерін елестету керек, яғни оның ішкі әлеміне ену. Балалардың эмоционалды жауаптылығын тәрбиелеудің бір құралы-арнайы әңгімелер ұйымдастыру. Әңгімелер баланың басқа балалармен қарым-қатынастың әлеуметтік қолайлы нормаларын түсіну ерекшеліктерін және практикалық іс-әрекет барысында туындайтын қарым-қатынастардағы эмоционалды тәжірибесінің ерекшеліктерін анықтайды. Көрнекі құралдар эмоцияларды тануда үлкен көмек көрсете алады-балалар мен ересектердің өміріндегі жағдайларды бейнелейтін арнайы таңдалған сюжеттік суреттер. Басқалармен қарым-қатынастағы өзіндік эмоционалды тәжірибеге сүйене отырып, балалар кейіпкерлердің нақты әрекеттері мен тәжірибелеріне сүйене отырып, жағдайдың әлеуметтік-моральдық мағынасын ашады. Мұғалім балалардың назарын эмоционалды күйлерді жақсы жеткізетін экспрессивті иллюстрацияларға аударуы керек, қозғалыстардың ерекшеліктеріне, бет-әлпетіне, көзқарасының сипатына, күлімсіреуіне, позасына және т. б.

Балаларды ойынға үйрету мәселесі бойынша педагогикалық әдебиеттерде ойын-қалыпты және көру қабілеті бұзылған баланың өмірінің ажырамас бөлігі болып табылатындығы көрсетілген. Оның көмегімен ол қоршаған әлемді біледі, адамдар, заттар арасындағы байланысты игереді, отбасы мен қоғамдағы рөлін біледі. Ойын арқылы бала алдыңғы ұрпақтар жинаған білімді алады. Ойын бұл баланы ересектердің тәуелсіз өміріне кіруге дайындайды. Дәстүр бойынша барлық балалар ойындары екі үлкен топқа бөлінеді: ережелері бар ойындар және белгілі бір ережелері жоқ ойындар.

Бірінші топтағы қозғалыс ойындарына: "тұзақ", "Қаз-қаз", "қоңырауды ұста" және т. б. дидактикалық ойындар: лото, домино.

Екінші топ анағұрлым ауқымды және мыналарды қамтиды: құрылыс-конструкторлық ойындар-текшелерден және басқа да құрылыс материалдарынан әр түрлі ғимараттар жасау (бекіністер, машиналар, пароходтар және т. б.), "конструктор" түріндегі ойындар және мектепке дейінгі жаста жиі кездесетін, балаға өзінің рөлін қабылдауға мүмкіндік беретін шығармашылық рөлдік ойындар. Ең көп тарағандары-тұрмыстық сюжеттерге арналған ойындар: "ана мен қыздары", "аурухана", "дүкен" және т.б. Бұл ойындарда балалар қоршаған ортаған алған ақпараттарын ойын барысында көрсетеді. Ойынның бұл түрін игеру әсіресе көру қабілеті нашар балалар үшін өте маңызды, өйткені белгілі бір шектеулер немесе ережелер жоқ. Театрландырылған ойында ғана бала қателесуден қорықпай, айналасындағы заттардың қасиеттерін біліп, басқа балалармен қарым-қатынасты өз бетінше құруға тырысып, белгілі бір кейіпкерге тән мінез-құлық түрін дамыта алады. Бала ойында

көптеген өмірлік дағдыларды игереді және де бұл оған болашақта көмегін тигізетін болады. Көру кемістігі оларға қоршаған заттарды толық қабылдауға, ересек адамның іс-әрекеттеріне еліктеуге кедергі келтіреді. Осы кезеңде педагог баланы қоршаған әлемді қабылдау кезінде есту, жанасу, иіс сезу және дәм сезу қабілеттерін дұрыс қолдануға үйрету және олардың ойын ішіндегі әсерлерін көрсетуі тиіс. Балаға заттармен, ойыншықтармен, басқа балалармен ойнауды үйренуге көмектесу керек. Баланың қолын басқара отырып, ол қолымен және денесімен қандай қимылдар жасау керектігін түсіндіру керек. Өкінішке орай, ол мұны көру қабілеті сақталған балалар сияқты еліктеу арқылы үйренбейді, оған педагог пен ата-ананың қолдауы мен қатысуы өте маңызды.

Нәтижелері.

Педагогикалық тәжірибелік эксперимент үш кезеңнен тұрады:

1. Анықтаушы эксперимент
2. Қалыптастырушы эксперимент
3. Бақылау эксперименті

Анықтаушы эксперименттің мақсаты – мектеп жасына дейінгі көру қабілеті нашар балалардың қарым-қатынасқа оңай түсуіне арналған әдістемелер дайындау.

Анықтаушы эксперименттің міндеттері:

1. Мектеп жасына дейінгі көру қабілеті нашар балалардың қарым-қатынас ерекшеліктерін анықтау.
2. Мектеп жасына дейінгі қабілеті нашар балалардың қарым-қатынас құрудағы қиындықтарын түзетуге арналған әдістемелер жүргізу.

Анықтаушы эксперимент әдістемелері:

- 1 Әдістеме «Бақылау картасы»

- 2 Әдістеме «Н. Я. Семаго Эмоционалды тұлға»

Эксперимент Алматы қаласының №7 мектепке дейінгі ұйымында, арнайы түзету топтарында жүргізілді. Сондай-ақ тәжірибеге топтан 10 бала қатысты, олардың ішіндегі – 4 бала – эксперимент тобында және 6 бала – бақылау тобында. Балалардың көпшілігінде көру қабілетінде ақау бар. Эксперименттің жалпы мақсаты: көру қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас қабілетін дамыту.

Эксперименттің негізгі міндеттері (мақсаты немесе кезеңдері):

1. Анықтаушы және қалыптастырушы топты анықтау
2. Қалыптастырушы топпен жүргізілетін әдістемелер
3. Қалыптастырушы топтың қорытындысы

Анықтаушы эксперимент барысында көру қабілеті зақымдалған мектеп жасына дейінгі балалардың қарым-қатынас қабілетін анықтау мақсатында мынадай зерттеу әдістері қолданылды.

№1 әдістеме «Бақылау картасы»

Бақылау картасына оқушылардың күнделікті өмір жағдайындағы агрессиясының деңгейі жайлы ақпарат енгізіледі. Агрессия деңгейін 19 көрсеткіш бойынша анықтаймыз.

Нәтижелерді бағалау:

- 0 – оқушыда ондай сипаттама мүлдем байқалмайды
- 1 – сирек байқалды
- 2 – кейбір кездері байқалады
- 3 – нақты байқалады
- 4 – күнделікті мінез-құлық болып келеді

Даму деңгейі туралы қорытынды:

I деңгей (0-ден 65 баллға дейін) «жаксы» – бұл баланың мінез-құлқында патологиялық агрессия жоқ. Бала көбінесе пайда болған агрессияны өздігінен жеңе алады

II деңгей (65 – 130 балл) «орташа» – агрессияның патология ретінде бекітілуінің қауіпті көрсеткіші. Бала өзін-өзі игеруінде сырттан көмекті қажет етеді

III деңгей (130 – 195 балл) «төмен» – оқушыда патологиялық агрессия бар. Мінез-құлық пен эмоциялық бұзылыстарын игеруде міндетті педагогикалық-психологиялық көмекті қажет етеді

IV деңгей (195 – 260 балл) «өте төмен» – медициналық емдеуді қажет ететін елеулі мінез-құлық пен эмоция өзгерісі бар.

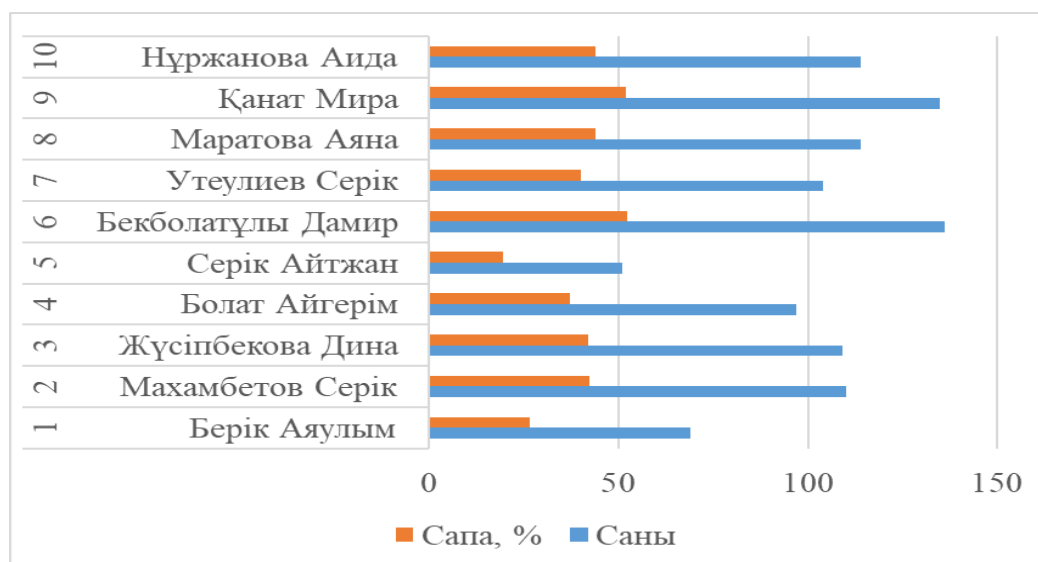
Қорытынды.

Бұл әдістеме нәтижесінде 10 оқушының 1-і I деңгейде, 2-і III деңгейде, ал қалғандары II деңгей шекарасында екені анықталды. Яғни, балалардың басым көпшілігі агрессиямен күресуде сырттан

педагогикалық-психологиялық көмекті қажет етеді. Әдістеме қорытындысының сандық және сапалық көрсеткіші №1 кестеде көрсетілген.

Кесте 1. 1- әдістеме бойынша сандық және сапалық көрсеткіш

№	Баланың аты-жөні	Бақылау картасының нәтижесі	
		саны	сапасы
1	Берік Аяулым	69	26.5%
2	Махамбетов Серік	110	42.3%
3	Жүсіпбекова Дина	109	41.9%
4	Болат Айгерім	97	37.3%
5	Серік Айтжан	51	19.6%
6	Бекболатұлы Дамир	136	52.3%
7	Утеулиев Серік	104	40%
8	Маратова Аяна	114	43.8%
9	Қанат Мира	135	51.9%
10	Нұржанова Аида	114	43.8%

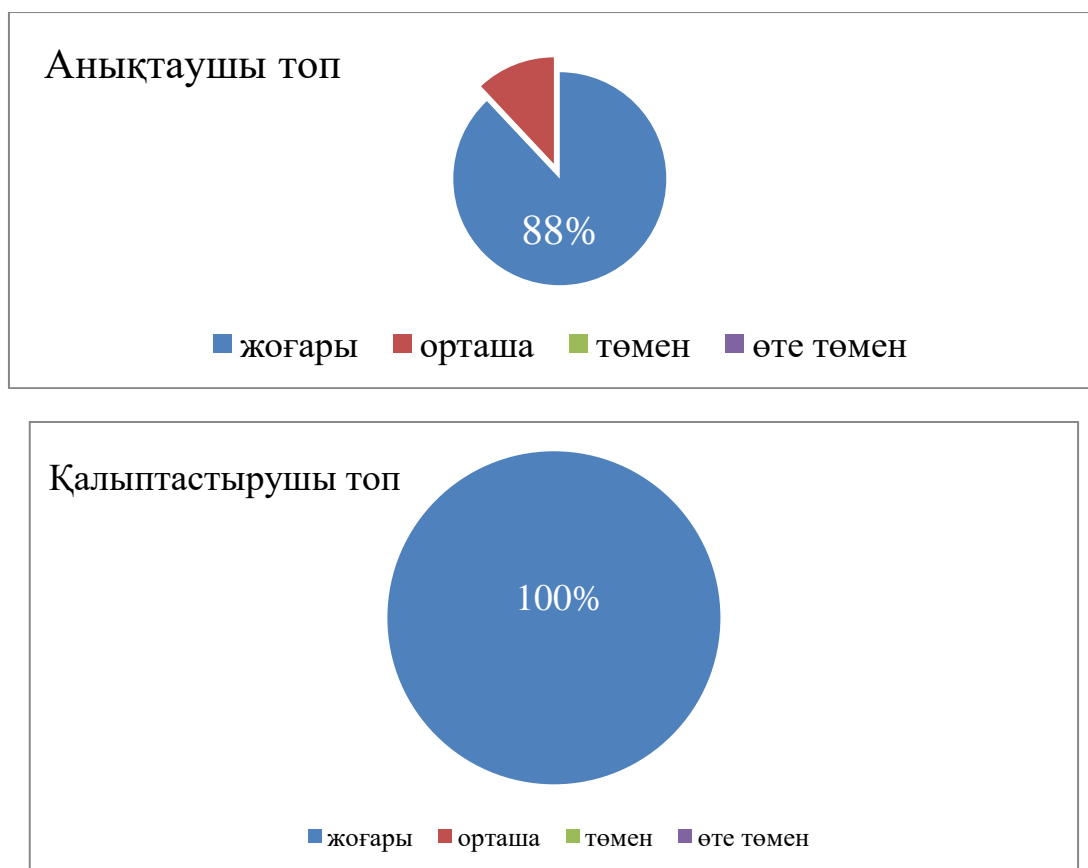


Сурет 1. 1-әдістеме бойынша сандық және сапалық көрсеткішінің диаграммасы

№2 әдістеме. Эмоционалды тұлға

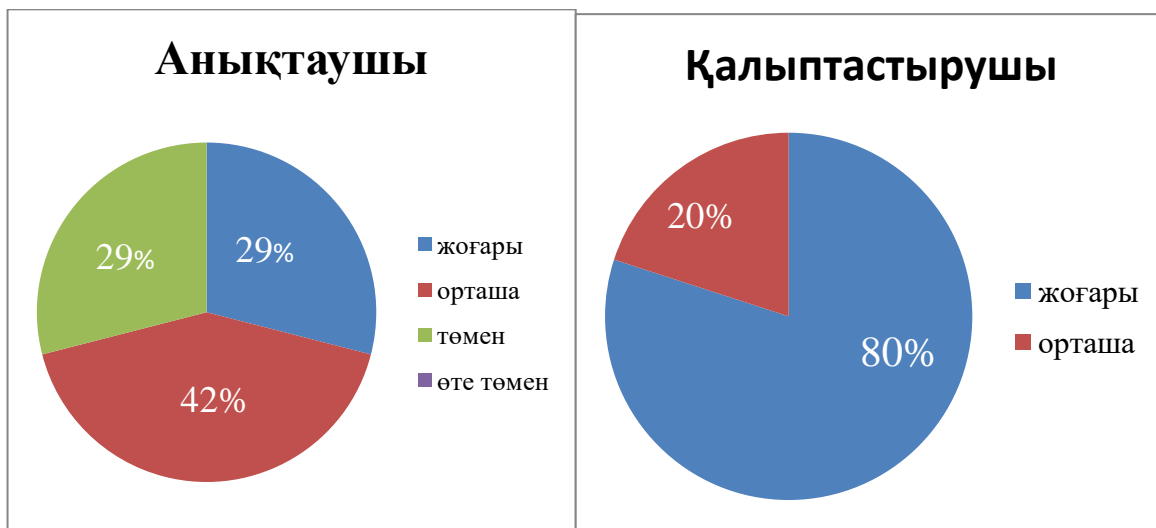
Біздің жұмыс барысында көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балаларға Н. Я. Семагоның "эмоционалды тұлғалар" әдістемесі бойынша сауалнамалар жүргіздік, бұл тапсырма 3 эмоционалды күйдің (ашу, қайғы (мұңаю), қуаныш) графикалық бейнелерін балалар табу қажет.

Балалардың 88% - ы үш эмоционалды күйдің графикалық бейнелерін бірден таныды. Жалпы үлгінің 12% -ын балаларға тану қиынға соқты. Жалпы, балалардың көпшілігінде ашу, қайғы және қуаныш сияқты суреттерді тануда үлкен қиындықтар болған жоқ. Олар ұсынылған эмоцияларды еш қиындықсыз анықтады.



Сурет.2 . Анықтаушы және қалыптастырушы эксперимент кезеңдеріндегі эмоционалды күйлердің графикалық бейнелерін танудың деңгейлік сипаттамалары

Баланың эмоционалды саласын зерттеу әдістемесі бойынша алынған мәліметтер (Л. П. Стрелкова) балалардың вербалды емес экспрессивті қарым-қатынас құралдарын қолдану ерекшеліктерін қарастыруға және зерттеуге мүмкіндік берді. Біз балаларға олардың сахнада өнер көрсететін актерлер екенін елестетуді ұсындық. Әр балаға келесі эмоционалды күйлерді көрсетіп, өзінің талантын көрсетуді өтіндік: көңілді, қайғылы, қорқынышты, ашуланған, таңырқаған. Тек 29% балалар эмоцияларды бейнелеуде экспрессивті құралдарды қолданудың жоғары деңгейіне ие екен. Бұл балалар мимика мен пантомимиканың көмегімен 4-тен 5-ке дейін эмоционалды күйлерді көрсете алды. Эмоционалды күйлерді көрсету кезінде біз бұл балалардың экспрессивті құралдарды жақсы меңгергенін көрдік, бірақ олар мимика мен пантомимиканы бір уақытта қолдана алмады. Содан кейін олар басқа вербалды емес құралдарды қолдана отырып, қажетті эмоционалды күйге "қосыла бастады". Орташа деңгей 42% көрсетті. Балалар таңдану мен қорқыныш эмоциясын бейнелеуде қиындықтарға тап болды. Балаларға қайғы, қорқыныш және таңдану эмоцияларының қосымша ауызша сипаттамасы қажет болды. Сурет кезінде басты назар дауысқа аударылды. Төмен деңгей жалпы үлгінің 29%-ын құрады. Мұнда балалармен жеке жұмыс, егжей-тегжейлі ауызша түсініктеме қажет болды. Балалар эмоционалды күйлерді көрсету кезінде мимика мен пантомимиканы әрең қолдана алды, олардың бетінде көрсетілген эмоционалды күйлерді түсіну қиынға соқты. Қорытынды кезеңде біз балалардың 80%-ы экспрессивті құралдарды қолданудың жоғары деңгейін көрсетсе, қалған 20%-ы орташа деңгейде. Өткізілген сабақтарда балалар эмоционалды күйлерді тек дауыстың көмегімен ғана емес, сонымен қатар мимика, жүріс, позаның көмегімен де жеткізуге болатындығын білді. Балалар дауыспен жұмыс істеуді үйренді: интонация, кідірту, мәтінді мәнерлеп оқу.



Сурет 3. Анықтаушы және қалыптастырушы эксперимент кезеңдерінде эмоционалды күйлерді бейнелеу кезінде экспрессивті құралдарды қолданудың деңгейлік сипаттамалары

Осылайша, "эмоциялар театры" театрландырылған қызметі бойынша қосымша сабақтар балаларды эмоционалды күйлерді түсінуге үйретеді. Көбінесе, тіпті көру қабілеті бар адамдар тұрғысынан ең қарапайым позалар, қимылдар, мимика көру проблемалары бар балаларда қиындықтар туғызады, өйткені олар баланың практикалық іс-әрекетінде бекітілмеген. Көру қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалар үлкен кеңістіктегі объектілерді қабылдауда, қозғалыстардың дәлдігі мен үйлестіруінде, қалыпта қиындықтарға тап болады. Бұл кемшіліктер пантомимиканың дамуын тежейді және ұжымдағы балалардың дербес бейресми қарым-қатынасын қиындатады. Сабақта балалар вербалды емес қарым-қатынас құралдарымен жұмысын жалғастырады. Болашақта сабақтарда алған барлық вербалды емес қарым қатынас дағдыларын балалар күнделікті өмірде өздерінің эмоциялары мен айналасындағы адамдардың жағдайын түсіну үшін қолдана алады.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі:

1. Алексеев, И. А. Теоретико-прикладные подходы к изучению проблем формирования коммуникативной сферы у лиц с ограниченными возможностями здоровья : монография / И. А. Алексеев, А. А. Вебер, М. Н. Кропачева. — Шадринск: ШГПУ, 2021.— С.55.— Текст : электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/224597> (дата обращения: 01.10.2023)
2. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практическое пособие для педагогов / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. — Челябинск: Цицеро, 2013. — 55 с.— Текст: электронный.— URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle> (дата обращения: 01.10.2023).
3. Феоктисова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей : учеб. пособие / В. А. Феоктисова ; Под редакцией Л. М. Шипицыной.— Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 128 с.
4. Жуковина, Ю.В. Специфика формирования коммуникативных умений действий у младших школьников/ Ю.В.Жуковина // Молодой ученый. - 2016. - №7.6. - С. 78-80
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: ПРОТОС, 2013. - 488с.

МРНТИ 76.03.31
УДК 616.98: 578.828

Д.Қ.Байдосова

*п.ғ.магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты.
dkdina@mail.ru. Алматы қ. Қазақстан*

НЕВРОПАТОЛОГИЯ НЕГІЗДЕРІ: ЭНЦЕФАЛИТ, ОНЫҢ АҒЗАҒА ӘСЕРІ, АСҚЫНУЫ МЕН АЛДЫН АЛУЫНЫҢ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада энцефалит - инфекция немесе аутоиммундық реакциядан туындаған мидың белсенді тіндерінің қабынуымен жүретін ауру екендігі айтылды. Энцефалит - тұрақты асқынулар немесе өлім қаупін азайту үшін жедел емдеуді қажет ететін ауыр ми ауруы. Осыған орай энцефалиттің асқынуларымен танысу, оларды емдеу жолдарын және алдын алу шараларын жүргізу мәселелері зерттеу жұмысының қарастырылатын өзекті сұрақтарына айналды. Энцефалит жылына 100 000 адамға 10-15 адамға әсер етеді, соңғы онжылдықта тек АҚШ-та 250 000-нан астам адам диагноз қойылған. Одан басқа барлық елдерде өзінің статистикасымен орын алып жүрген, аз кездеспейтін ми инфекцияларының бірі десек болады, Бұл жағдай кез келген адамға әсер етуі мүмкін, бірақ көбінесе жас адамдарда кездеседі.

Түйін сөздер: Энцефалит, оның ағзаға әсері, асқынуы мен алдын алуы, дүние жүзі, ми, ми бөлімдері, инфекция, вирус, бактерия, микроорганизм, симптом, насекомдар шағуы, анализ, вакцина, емі.

Д.К.Байдосова

*магистр п.н., старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии.
dkdina@mail.ru. г.Алматы.Казахстан.*

ОСНОВЫ НЕВРОПАТОЛОГИИ: ЭНЦЕФАЛИТ, ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ОРГАНИЗМ, ОСЛОЖНЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА

Аннотация

В этой статье рассматривается заболевание, сопровождающееся воспалением активных тканей мозга, вызванным инфекцией или аутоиммунной реакцией. Энцефалит-серьезное заболевание головного мозга, требующее немедленного лечения для снижения риска необратимых осложнений или смерти. В этой связи вопросы ознакомления с осложнениями энцефалита, пути их лечения и проведения профилактических мероприятий стали актуальными вопросами исследовательской работы. Энцефалит поражает от 10 до 15 человек на 100 000 человек в год, причем за последнее десятилетие только в США было диагностировано более 250 000 человек. Помимо этого, можно сказать, что это одна из наименее распространенных инфекций головного мозга, которая имеет место во всех странах со своей статистикой, состояние, которое может поразить любого, но чаще всего встречается у молодых людей.

Ключевые слова: Энцефалит, его влияние на организм, осложнения и профилактика, мир, мозг, отделы мозга, инфекция, вирус, бактерия, микроорганизм, симптом, укусы насекомых, анализ, вакцина, лечение.

Baydosova D.K.

master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology. dkdina@mail.ru Almaty.Kazakhstan

FUNDAMENTALS OF NEUROPATHOLOGY: ENCEPHALITIS, ITS EFFECT ON THE BODY, COMPLICATIONS AND PREVENTION

Abstract

This article claims that encephalitis is a disease accompanied by inflammation of active brain tissues caused by infection or an autoimmune reaction. Encephalitis is a serious brain disease that requires immediate treatment to reduce the risk of irreversible complications or death. In this regard, the issues of familiarization with the complications of encephalitis, ways of their treatment and preventive measures have become urgent issues of research work. Encephalitis affects 10 to 15 people per 100,000 people per year, with more than 250,000 people diagnosed in the United States alone over the past decade. In addition, it can

be said that this is one of the least common brain infections that occurs in all countries with its own statistics, a condition that can affect anyone, but is most common in young people.

Keywords: Encephalitis, its effect on the body, complications and prevention, world, brain, brain regions, infection, virus, bacterium, microorganism, symptom, insect bites, analysis, vaccine, treatment.

Энцефалиттер тобына миды зақымдайтын қабыну процесстері жатқызылады. Олардың орналасуы әралуан болуы мүмкін. Қабыну мидың ісінуіне әкеледі, бұл бас ауруы, мойынның қатайуы, жарыққа сезімталдық, ақыл-ойдың шатасуы және құрысуларға әкелетін ауру. Энцефалиттің ағымында жалпы ми симптомдары да, сонымен қатар ошақты симптомдар да байқалады. Жалпы ми симптомдарына жататындар: естен тану (жеңіл бұлыңғыр естен танудан толық есін жоғалтуға дейін), бастың ауыруы, бас айналуы, құсу, тамыр соғысының және тыныс алудың өзгеруі. Ошақты симптомдар ауру процесінің мидың әртүрлі аймақтарындағы орналасуына қарай әртүрлі болуы мүмкін. Мысалы, қимыл-қозғалыс, сөйлеу бұзылыстары, эпилепсия тәріздес ұстамалар орын алуы мүмкін.

Медицина тәжірибесінде энцефалиттер *біріншілік, немесе эпидемиялық, және инфекциялық* болып бөлінеді; инфекциялық энцефалиттердің кейбірі аллергиялыққа жатады. Таралуы эпидемиялық сипатта болатын біріншілік энцефалиттердің қатарына *А энцефалиті (летаргиялық)* жатқызылады. Оның ағымында энцефалиттерге тән біраз жалпы симптомдардан басқа, ұйқының ауыр бұзылыстары болады[1]. Ал эпидемиялық энцефалиттердің тағы бір түрі *Б энцефалиті (жапондық)* вирусының тасымалдаушысы масалар болып табылады. Сырқат ауыр түрде өтеді, психозбен және ақыл-ойдың тұрақты төмендеуімен асқынуы мүмкін. Біріншілік энцефалиттің тағы да бір түрі – кене энцефалиті немесе жаздық-көктемдік энцефалит. Оны қоздырушы вирус орман кенесінің шағуы арқылы беріледі. Оған жұлынның мойын бөлігінің зақымдануы тән, соның нәтижесінде мойын мен қолдардың сал болып қалуы (паралич) байқалады. Сонымен қатар басқа да эпидемиялық сипатта өтетін бірнеше вирустық энцефалиттер белгілі.

Инфекциялық энцефалиттер мен энцефаломиелиттер балалық шақтың инфекцияларының асқынуы ретінде дамиды. Олар ағымындағы ортақ белгілерімен сипатталады, бірақ энцефалитті шақырған қандай да бір жеке инфекцияға тән ерекшеліктердің болуы да мүмкін.

Энцефалиттердің жедел және қалдықтық (резидуальдық) кезеңдерінде байқалатын әртүрлі патологиялық симптомдар ми мен оның қантамырларының құрылымдық өзгерістеріне қалай байланысты болса, жалпы нейродинамиканың бұзылыстарына да солай байланысты болады.

Энцефалитпен науқас балалардың жоғарғы жүйке қызметін тәжірибелік тексеру қыртыстық нейродинамикадағы ауыр бұзылыстарды көрсетеді. Мысалы, жедел кезеңге қозу және тежелу процесстерінің өзара қатынасының айтарлықтай бұзылуы, индукциялық қатынастардың бұзылуы және ми қыртысының реактивтілігінің төмендеуі тән. Сонымен бірге сақтандырушы-шипалық сипаттағы тежелудің дамуы тән болады. Ол мидың жеке аймақтарында белгісіз, кейде бірталай ұзақ уақыт сақталуы мүмкін.

Резидуальдық кезеңде жоғарғы жүйке қызметі тарапынан бірқатар патологиялық өзгерістер қалады. Соған байланысты шартты-рефлекторлық әрекет белгілі дәрежеде толық жүзеге асырылмайды да, баланың танымдық қызметінің және оқу қабілетінің төмендеуіне себепші болады.

Энцефалитпен ауыруға бала организмнің қорғаныс қасиеттерінің әлсіреуін шақыратын бірқатар себептер жағдай жасайды. Бұл себептерге жататындар: жүйке жүйесінің туа біткен кемістігі, жалпы соматикалық әлсіздік, мешел, қолайсыз тұрмыс жағдайы және организмнің иммунобиологиялық қасиеттерінің әлсіздігі. Энцефалиттердің кейбір түрлерін қарастырайық.

Эпидемиялық энцефалит (А энцефалиті). Эпидемиялық энцефалитпен науқастану организмге орталық жүйке жүйесін зақымдайтын ерекше нейровирустың енуімен байланысты. Ауру эпидемиялық сипатта өтеді және қыста жиі болады. Алайда эпидемиялық энцефалиттің жеке жағдайлары жылдың кез келген мезгілінде кездесуі мүмкін. Ауру кез келген жаста болуы мүмкін, бірақ көбінесе онымен балалар ауырады. Әдебиеттегі мәліметтер көрсеткендей, соңғы кезде балаларда бұл сырқаттың ауыр түрлері салыстырмалы сирек кездесетін болды.

Аурудың бастапқы кезеңіне негізінен мына симптомдар тән: дене қызуының 38-39⁰ дейін көтерілуі, бас ауыруы, заттардың қосарланып көрінуі және ұйқының бұзылуы. Кейбір науқастар үздіксіз ұйқылы күйде болады. Оларды тамақ ішу үшін оятады, содан соң олар қайтадан ұйықтап қалады. Ал басқаларында керісінше ұйқысы қашады. Қыртыс астылық түрінде бірқатар жабысқақ, ығырын шығаратын қимылдар тән болады, балалар бірнәрсені қолымен теріп отырады, кейде жеке

бұлшық еттердің тартылуы (миоклония) байқалады. Біраз вегетативтік бұзылыстар болады – сілекейдің көп бөлінуі, бет терісінде майдың артық бөлінуі [2].

Сырқаттың ағымы қимыл-қозғалыс, сөйлеу, психика тарапындағы жеке қызметтердің бұзылыстарымен асқынуы мүмкін. Міне осы бұзылыстар қалдықты құбылыстар деп аталатын күрделі симптомдар жиынтығын құрайды. Эпидемиялық энцефалиттен кейінгі осы зардаптардың сипаты едәуір дәрежеде мидың қай аймақтары ауыру процесіне әсіресе қатты ұшырағандығына байланысты. Эпидемиялық энцефалит қыртыс асты аймағын (стриопаллидарлық жүйені) және аралық миды зақымдайды. Сондықтан қалдықты құбылыстардың көрінісінде қозғалыс қызметінің, мінездің, сонымен бірге зат алмасудың бұзылыстары жиі кездеседі. Қозғалыс бұзылыстары әралуан болады, кейде қимылдардың өзіндік тежелгендігімен қатар қол мен бастың дірілдеуі байқалады, ал салдану мен парездер сирегірек кездеседі. Әдетте біршама клиникалық тән көрініс байқалады: баланың бетінде мимикасы жоқ, көз жанары тапжылмай, алысқа бағытталған, қимылдарының жалпы тежелгендігі, сілекей ағуы байқалады. Сөйлеуі бірырғақты, мәнерсіз. Алайда мұндай ерекше адинамиа жағдайлары балалық шақта сирек кездеседі. Балаларда эпидемиялық энцефалиттен кейінгі қалдықты құбылыстардың көрінісі көбінесе қыртыстың қыртыс асты құрылымдарын қадағалау қызметінің әлсіреуіне байланысты жалпы қимыл беймазалығымен сипатталатын тән қызметі бұзылыстарымен білінеді. Мұндай жағдайларда баланың тәртібінде кенеттен пайда болатын ашу-ыза, арсыздық түріндегі дөрекі, жағымсыз мінездер басым болады, көңіл күйі көбінесе тұрақсыз әрі түнерген болып келеді. Арнайы балалар мекемелерінің педагогикалық тәжірибесіндегі кейбір балаларда тәбетінің немесе шөлінің шектен тыс жоғарылығы (булимия, полидипсия), жыныстық арсыздық, патологиялық ызақорлық, қатігездік, өзіндік беймазалық байқалады.

Көңіл күй-жігер саласындағы патологиялық өзгерістердің біліну дәрежесі мен эпидемиялық энцефалит салдарының сипаты әртүрлі болуы мүмкін. Кейде бұл бұзылыстар ауыр болып, баланың оқуына әсер етуі мүмкін, яғни оның үлгерімі күрт төмендейді, ол тәртіп бұзады, жанұясында және мектепте жиі түсініспеушілік, ұрыс-керіс байқалады. Дұрыс ұйымдастырылған педагогикалық және емдік шаралар аурудың атап өтілген салдарын едәуір дәрежеде түзете алады[3].

Эпидемиялық энцефалиттен кейін болатын ақыл-ой өзгерістері өте әрқилы болып келеді және тек ерте жаста ғана айтарлықтай бұзылыстармен сипатталып, кемақылдылыққа жақындайды. Ал одан кейінірек жаста тез шаршаумен, ойланудың және есте сақтаудың әлсіреуімен ғана білінетін өзіндік психикалық астения көрінісі анықталады. Ақыл-ойдың қатты бұзылыстары болмауы мүмкін. Эпидемиялық энцефалит кейде созалмалы түрге өтуі мүмкін. Аурудан кейін, әсіресе сырқат организм дамуының кейінгі кезеңінде пайда болған жағдайларда, едәуір ақыл-ой өзгерістері жоқ балалар жалпы мектепте оқи алады. Алайда көп жағдайда ойлаудың баяулығы, жүйке процестерінің тез таусылуы, көңіл күй-жігер саласының тұрақсыздығы, жиі бас ауыруы мұндай балаларға жалпы мектеп бағдарламасын игеруге кедергі жасайды. Олардың белсенділігі мен талабы күрт төмендейді. Әсіресе зейін қызметі нашарлап, оның тұрақтылығы төмендейді; балалар алаңғасар болады, назарын бір нәрсеге тоқтата алмайды, тез шаршайды. Осының бәрі кейде мұндай балаларды оқуын көмекші мектепте жалғастыруға мәжбүр етеді.

Соңғы жылдары эпидемиялық энцефалиттің айтарлықтай біліну жағдайлары сирек кездеседі, олар көбінесе осы ауруға тән белгілі бір жеке симптомдармен сипатталатын беткей түрде өтеді. Біз эпидемиялық энцефалиттің әдебиетте сипатталған атипті өтетін түрлерінің тек кейбірін келтіреміз.

Энцефалиттің вестибулярлық түрі бас айналуы, жүрісінің бұзылуы, жүрек айнуы, құсу сияқты симптомдармен сипатталады. Бұл вестибулярлық немесе тепе-теңдік аппаратының қызметінің бұзылуына байланысты. Әдетте бұл ауру салыстырмалы қолайлы түрде өтеді, кейде одан кейін қалдықты құбылыс ретінде көз бұлшық еттерінің парезі болады. Ал басқа жағдайларда қалдықты неврологиялық симптом ретінде бұлшық еттердің, әсіресе бет пен мойын еттерінің оқтын-оқтын тартылуы байқалады. Жиі ықылықтаудың айрықша ұстамалары (эпидемиялық ықылық) атипті өтетін энцефалит көрінісі ретінде қарастырылған[4].

Энцефалиттің сенсорлық түрі балалық шақтың инфекцияларынан кейін, ал кейде біртіндеп және көрнекті себепсіз дамиды. Ауру жедел басталады: дене қызуы 40⁰ дейін көтеріледі, басы, кейде іші ауырады, сезудің бұзылыстары, менингеальдық симптомдар байқалады. Жүйке жүйесі тарапынан бет бұлшық еттерінің асимметриясы, бұлшық ет тонусының бұзылуы, кейде тез өтіп кететін монопарездер, тұрақсыз патологиялық рефлексстер байқалады. Жедел кезең қысқа болуы мүмкін – 10-12 күн, одан кейін екінші, жеделдеу кезең басталады, ол бірталай уақытқа созылып, оқтын-оқтын өзін-өзі нашар сезіну ұстамалары түрінде өтуі мүмкін. Бұл кезеңге сезу бұзылыстарының көптүрлілігі

тән. Көбінесе көру және кеңістікті қабылдау бұзылады. Кейде заттар өзгертілген түрде қабылданады немесе оның тек жекелеген бөліктері ғана қабылданады, фотопсиялар, ұшқындар, от жалындары және т.с.с. байқалады. Балалар көз алдында жиі түрлі-түсті нүктелерді, дөңгелектерді, доптарды көреді, айналасындағының түсінің өзгергендігіне шағымданады: барлығы тұманданған, тордың артында тұрғандай немесе әртүрлі түске боялғандай көрінеді (көбінесе қызыл түсті атайды). Акустикалық бұзылыстар дыбыстың күші мен үнділігінің өзгеруімен білінеді, адамның дауысы біресе тыныш, біресе қатты, бірде жақыннан, бірде алыстан естілгендей болады. Сонымен қатар дәм сезу, кейде иіс сезу бұзылады. Мектептегі балалардың жазуы мен оқуы бұзылады. Ақыл-ойдың қатты бұзылыстары сирек кездеседі, тез шаршау, ойлану қабілетінің төмендеуі жиірек байқалды. Бұл ауруда бастың ауыруы мен айналуы жиі кездесетін симптом болып табылады. Сырқат ұзаққа созылып, анда-санда болатын қысқа әрі тұрақсыз жақсару кезеңдерімен сипатталуы мүмкін.

Инфекциялық энцефалит (менингоэнцефалит, энцефаломиелит). Клиникада инфекциялық энцефалит деп баланың инфекциялық аурумен сырқаттануы нәтижесінде пайда болатын мидағы қабыну, кейде улану процестерін атайды. Патологиялық процесс тек мидың әртүрлі бөліктерін ғана емес (шашыранды орналасу), жұлынды да қамтиды. Сондықтан бұл аурулар менингоэнцефалиттер мен энцефаломиелиттер түрінде өтеді.

Қазіргі кезде кез келген инфекция сәйкес жағдай болған кезде энцефалит шақыра алатындығы белгілі. Бірақ энцефалит көбінесе кәдімгі балалық шақтың инфекцияларынан кейін дамиды (қызылша, көкжөтел және т.б.). Энцефалит ең жиі қызылша инфекциясынан кейін кездеседі. Егер инфекциялық энцефалиттердің жедел кезеңінің де, қалдықтық кезеңінің де клиникасы жеткілікті дәрежеде зерттелген болса, бұл аурудың пайда болу механизмі әлі толық түсінікті емес және ол әртүрлі пайымдалады. Бір зерттеушілер инфекциялық энцефалит миға негізгі инфекцияның қоздырғышының өтуінен болады дейді; басқа авторлар негізгі инфекция тек қана организмді және мидың қорғаныс құрылымдарын әлсіретеді де, бұл орталық жүйке жүйесіне арнайы вирустың өтуіне жағдай жасайды деп санайды[5].

Инфекциялық энцефалиттің жедел кезеңі әртүрлі сипатта өтеді. Кейде негізгі инфекцияның ауыр ағымы кезінде жалпы жағдайының нашарлауы байқалады. Бұл дене қызуының көтерілуімен, естен танумен, тырысулармен, менингеальдық симптомдардың пайда болуымен (желке бұлшық еттерінің тартылуы, Керниг симптомы және т.б.) білінеді. Бұл жағдайлар кейде дұрыс танылмай, негізгі инфекцияның ауыр ағымы деп бағаланады. Басқа жағдайларда жеңіл түрде өтіп жатқан инфекцияның ағымы кенеттен ауырлайды: дене қызуы көтеріледі, жалпы жағдайы нашарлайды, менингеальдық белгілер пайда болады.

Инфекциялық энцефалит жалпы ми және ошақты симптомдармен сипатталады. Кейбір ошақты симптомдар жедел кезеңнің өзінде-ақ пайда болса (парездер, тырысулар, афазия), басқалары кейін көрінуі мүмкін.

Екіншілік энцефалиттің қалдықтық кезеңі кейде патологиялық симптомдардың көптігімен сипатталады. Мұнда қимыл-қоғалыс бұзылыстары (сал, парез, гиперкинездер), сенсорлық және моторлық афазия түріндегі сөйлеу бұзылыстары, дизартриялар (псевдобульбарлық дизартрия) және т.б. кездесуі мүмкін. Бұл кемістіктер эпидемиялық энцефалиттермен салыстырғанда жиірек кездеседі және көрінісі ауқымды болады.

Психикалық қызметтер тарапындағы өзгерістердің ішінде әсіресе ақыл-ой қабілеті зардап шегеді. Ал, жоғарыда айтып кеткендей, эпидемиялық энцефалит кезінде ақыл-ой бұзылыстары әлдеқайда әлсіз білінеді немесе тіпті болмайды. Екіншілік энцефалиттен кейін дамитын психикалық өзгерістердің сипаты да айтарлықтай дәрежеде ауырған кездегі жас мерзіміне байланысты болады. Осылай, жайылмалы орналасуға бейімділікпен сипатталатын, ерте жаста болған энцефалиттер кезінде (ерте жастағы бала миының анатомо-физиологиялық ерекшеліктеріне байланысты) кемақылдылық түріндегі ақыл-ойдың төмендеуі жиірек байқалады. Сонымен қатар басқа себепті кемақылдыларға қарағанда осындай себептілерде кейбір жергілікті бұзылыстар жиі болатындығын атап өту керек. Мұндай балалар да, эпидемиялық энцефалитпен науқастанған кемақыл балалардағыдай көңілкүй-ерік және мінез тарапындағы ауыр бұзылыстармен сипатталады. Аталған бұзылыстардың физиологиялық механизмі нейродинамиканың кенет бұзылуында және ішкі қыртыстық тежелудің әлсіреуінде болады. Осыған байланысты қыртыс астының әсері күшейеді (қыртыс асты аймағының тежеусіздігі). Инфекциялық энцефалитке шалдыққан балалардың да тәртібінде эпидемиялық энцефалиттің резидуальдық кезеңіне ұқсас болатын бірқатар патологиялық ерекшеліктер пайда болады. Бұл негізінен ашу-ыза ұстамасына, көңіл күйдің тұрақсыздығына, нашар

физикалық әуестіктерге бейімділік болып табылады, сондықтан оларды тәрбиелеу жұмысында үлкен қиындықтар кездеседі.

Алайда біріншілік және екіншілік энцефалитпен науқастанған балалардың тәртібіндегі бірқатар ұқсастықтарға қарамастан, бұл жерде айтарлықтай білінетін айырмашылықтардың да бар екендігін атап өткен жөн. Мысалы, бақылаулар көрсеткендей, осындай балаларда мектеп пен жанұясындағы ауыр түсініспеушіліктерге әкеп соғатын көңіл-күй, ерік және мінез тарапындағы ауыр бұзылыстар көбінесе эпидемиялық энцефалиттің қалдықтық кезеңіне тән. Инфекциялық энцефалиттерде мұндай бұзылыстар едәуір әлсіз білінеді. Көбіне ақыл-ойдың, сөйлеудің және қозғалыстың әртүрлі дәрежедегі түрлері тән болады[6].

Көмекші мектептердің оқушыларын тексеру көрсеткендей, осындай балалардың өзіндік ерекшеліктері болады. Бұл жағдайларда ауру процесінің орналасу ерекшеліктеріне байланысты ақыл-ойдың біркелкі емес төмендеуі, яғни бір қабілеттердің бұзылуы, ал басқаларының белгілі дәрежеде сақталуы байқалады. Әсіресе өзіндік парафизикалық бұзылыстар түріндегі синдром тән, ол фонематикалық анализдің төмендеуіне байланысты болады. Нәтижесінде мұндай балаларда жазу мен оқудың ауыр бұзылыстары (дислексия, дисграфия) пайда болады. Осы аталған бұзылыстарды, бұрын болжағандай, тек қыртыс затының морфологиялық құрылымының өзгеруіне байланысты ошақты зақымдануымен ғана түсіндіруге болмайды. Олардың айтарлықтай бөлігінің негізінде нейродинамикалық бұзылыстар, іркілі тежелуі, жіктеудің бұзылуы жатады, бұл мидың анализдік-синтездік қызметін реттеуде басты орын алатын ішкі тежелудің әлсіреуімен байланысты.

Менингиттер мен энцефалиттер кезіндегі емдік шаралар алуан түрлі. Әдетте антибиотиктер, уротропин, сульфаниламидтік дәрі-дәрмектер, сарысулар қолданылады. Қалдықтық кезеңде физиотерапия, емдік гимнастика, логотерапия қолданылады.

Энцефалит болжамы

Энцефалит өте ауыр. Жедел кезең де, салдары да пациенттер мен олардың отбасылары үшін ауыр болуы мүмкін.

Энцефалит шабуылы кезінде мидың қабынған тіндері зақымдалуы мүмкін, бұл пациенттер арасында айтарлықтай өзгереді. Жалпы, ми дененің сүйектер, тері және бұлшықеттер сияқты басқа бөліктері сияқты тез қалпына келмейді, бірақ оның қалпына келу қабілеті бар.

Энцефалиттің жеңіл жағдайлары әдетте қысқа және толық қалпына келтіруге әкеледі. Диагностика мен емдеудің жақсарғанына қарамастан, энцефалит науқастардың шамамен 10% -ында өлімге әкеледі[7].

Энцефалиттің ауыр жағдайларынан аман қалғанда шаршау, ашушаңдық, зейінді шоғырландыру қиындығы, құрысулар, есту қабілетінің жоғалуы, есте сақтау қабілетінің жоғалуы және соқырлық сияқты тұрақты мәселелер болуы мүмкін.

Қолданылған әдебиеттер:

1. *Ляпидевский С.С. Невропатология. – М.: ВЛАДОС, 2000.-384 с.*
2. *Бадалян Л.О. Невропатология. – М.: Академия, 2006.*
3. *Тайжан А.А., Шубаева Ф.С., Манжуова Л.Н., Байдосова Д.Қ., Тастемірова Г. Невропатология негіздері. 1-бөлім.-Алматы: Қазақ университеті, 2006.-137 б.*
4. *Шубаева Ф.С. Невропатология негіздері. 2-бөлім.-Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ.-2007.-87 б.*
5. *Қайшибаев С. Неврология (2-кітап). Арнайы невропатология. – Алматы: С.Ж.Асфендияров аты ҚазҰМУ, 2003.*
6. *Шубаева Г.С. Нейротоксикозы у детей// Казахский национальный педагогический университет имени Абая, «Вестник», серия «Специальная педагогика».-2008.-№2(13).-20-27 с.*
7. *Шубаева Ф.С. Балалардағы туа біткен инфекциялар және олардың салдары// Дефектология.-2008.-№5(5).-9-12 б.*

МРНТИ 14.29.29
УКД 37.04

*Рсалдинова А.К.¹, Кемешова А.М.², Нұрмахан Н.БҒ³,
¹п.ғ.к., доцент, ²п.ғ.м., аға оқытушы,
³Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 7М01902-Арнайы педагогика мамандығының
2-курс магистранты n-nurmaxan@mail.ru
Алматы, Қазақстан*

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН 1 – 2 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДЫБЫСТЫҚ АЙТЫЛУЫНЫҢ БҰЗЫЛЫСЫН ТҮЗЕТУДЕГІ ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАР ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы білім беретін 1 – 2 сынып оқушыларының дыбыстық айтылуының бұзылысын түзетудегі дидактикалық ойындарды зерттеу жұмысының мазмұны ұсынылады. Мақала барысында дыбыстық айтылым бұзылыстарының түрлері, олардың жіктемесі мен арнайы әдебиеттерде зерттелу жағдайы сипатталды. Дыбыс айтылудың бұзылысы бүгінгі таңда жиі кездесетін сөйлеу тілі бұзылыстарының бір түрі болып саналады. Дыбыс айтудың бұзылысы жалпы мектепте балалардың толыққанды білім алуына кері ықпал етеді. Сол себепті, дыбыс айтудың бұзылысын түзету және түзету әдістерін жүйелеу өзекті тақырыптардың бірі болып табылады.

Дыбыс айтудың бұзылысы шетел авторлары мен Отандық авторлар жұмысының аспектісінде жиі зерттелетін тақырыптардың бірі. Дегенмен, бұл бұзылысқа ие балалар санының жыл сайын арту тенденциясы әлі де толыққанды әдістеменің жоқтығын аңғартып отыр. Дыбыс айтуды түзету әдістерінің ішінде дидактикалық ойын ерекше орын алады. Дидактикалық ойынның басты ерекшелігі мен маңызы кіші мектеп жасындағы балаларда ойын әрекетінің басым деңгейінің сақталғандығымен байланысты. Екіншіден, ойын бейімдеуге, мазмұнын толықтыруға, сондай – ақ, балалардың қызығушылығын дамыта отырып қолдануға ыңғайлы әдіс болып саналады.

Дыбыс айтудың бұзылысын зерттеу Акименко В.М., Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В және т.б еңбектерінде жиі кездеседі. Қазақстандық авторлардан дыбыс айтуды зерттеген автор ретінде Ибатова Г.Б. атап өтуге болады. Авторлардың жұмысында дыбыс айту, оның түрлері, түзету жолдары қарастырылады.

Кілттік сөздер: дыбыс айту бұзылысы, жалпы мектеп, ойын, дидактикалық ойын.

*Рсалдинова А.К.¹, Кемешова А.М.², Нұрмахан Н.БҒ³,
¹к.п.н., доцент, ²м.п.н., ст.преподаватель
³Магистрант 2-курса специальности 7М01902-Специальная педагогика КазНПУ им.Абая
n-nurmaxan@mail.ru, Алматы, Казахстан*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 1-2 КЛАССОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В данной статье предлагается содержание работы по изучению дидактических игр по коррекции нарушений звукового произношения учащихся 1 – 2 классов общеобразовательной школы. В ходе статьи были описаны виды нарушений звукового произношения, их классификация и состояние изученности в специальной литературе. Нарушение произношения считается одним из наиболее распространенных сегодня речевых расстройств. Нарушение звукопроизношения негативно способствует полноценному обучению детей в школе в целом. Поэтому одной из актуальных тем является систематизация методов коррекции и коррекции нарушений звукопроизношения.

Нарушение звукопроизношения – одна из наиболее часто изучаемых тем в аспекте работы зарубежных и отечественных авторов. Однако тенденция к ежегодному увеличению числа детей с этим расстройством по – прежнему свидетельствует об отсутствии полноценной методики. Среди методов коррекции звукопроизношения особое место занимает дидактическая игра. Главная особенность и значение дидактической игры связана с сохранением приоритетного уровня игровой деятельности у детей младшего школьного возраста. Во – вторых, игра считается удобным способом адаптации, пополнения содержания, а также использования с развитием интереса детей.

Исследование нарушений звукопроизношения часто встречается в работах Акименко В.М., Балобановой В.П., Богдановой Л.Г., Венедиктовой Л.В. и др. Как автор, изучавший звукопроизношение у казахстанских авторов, можно отметить Ибатову Г.Б. В работе авторов рассматриваются произношение, его виды, способы коррекции.

Ключевые слова: нарушение звукопроизношения, общешкольная, игровая, дидактическая игра.

Rsaldinova A.K.¹, Kemeshova A.M.², Nurmakhan N.Y.³,

¹Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, ²Senior lecturer

*³2-nd course master specialty of 7M01902 KazNPU named after Abay, n-nurmaxan@mail.ru
Almaty, Kazakhstan*

DIDACTIC GAMES IN THE CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION DISORDERS OF STUDENTS OF GENERAL EDUCATION GRADES 1 – 2 METHODS

Abstract

This article offers the content of the work on the study of didactic games for the correction of violations of sound pronunciation of students of grades 1 – 2 of secondary school. In the course of the article, the types of violations of sound pronunciation, their classification and the state of study in the specialized literature were described. Pronunciation disorder is considered one of the most common speech disorders today. Violation of sound reproduction negatively contributes to the full-fledged education of children in school as a whole. Therefore, one of the relevant topics is the systematization of methods of correction and correction of violations of sound reproduction.

Violation of sound reproduction is one of the most frequently studied topics in the aspect of the work of foreign and domestic authors. However, the trend towards an annual increase in the number of children with this disorder still indicates the absence of a full-fledged methodology. Among the methods of correction of sound reproduction, a special place is occupied by the didactic game. The main feature and significance of the didactic game is associated with the preservation of the priority level of play activity in primary school children. Secondly, the game is considered a convenient way of adaptation, replenishment of content, as well as use with the development of children's interest.

The study of violations of sound reproduction is often found in the works of Akimenko V. M., Balobanova V. P., Bogdanova L. G., Venediktova L. V., etc. As an author who studied the pronunciation of Kazakh authors, it can be noted Ibatova G. B. The authors' work examines pronunciation, its types, methods of correction.

Keywords: violation of sound reproduction, school-wide, game, didactic game.

Кіріспе. Жалпы мектеп – балалардың негізгі білім, білік және дағдыларды игеретін орны. Жалпы мектеп ҚР Заңына сәйкес 11(12) жылды қамтиды. Жыл сайын елімізде 300 мыңнан астам бала мектеп табалдырығын аттап, білім алу үрдісіне көшеді. Мектепке жаңадан қадам басқан балалардың дамуы, әлеуметтік және коммуникативті дағдыларының сипаты әркелкі болып келеді. Соның ішінде, соңғы онжылдықта бірінші сыныпқа түсетін балалардың ішінде дыбыс айтудың бұзылысы бар балалар санының арту қарқыны байқалады. Ал, бұл бұзылыстың артуы оны зерттеуге деген сұранысты арттырып отыр[1].

Дыбыс айтудың бұзылысы Ибатова Г.Б., Е.Ф. Архипова, М.Ф. Фомичева, Б.М. Гриншпун, С.И. Маевская және тағы басқалардың еңбегінде көрініс табады. Авторлардың жұмысында дыбыс айтудың бұзылысының түзету жолдары мен әрбір кезеңіне арналған қадамдары беріледі. Логопедия ғылымында дыбыс айтуды түзету дайындық, дыбысты қою, ажырату, машықтандыру кезеңдерінен тұрады[2,3,4,5].

Сонымен қатар, Ибатова Г.Б. жұмысында дыбыс айтудың бұзылысын түзетудің кезеңдері мен бірқатар әдістері беріледі. Автордың жұмысы қазақ тілді балаларға арналады.

Мақаланың барысында дидактикалық ойындар әдістері және оларды дыбыс айтудың бұзылысы кезінде қолдану мүмкіндіктері сипатталды.

Әдебиеттерге шолу. Дыбыс айтудың бұзылысы – ана тіліне тән дыбысты немесе дыбыстар тобын дұрыс айта алмау. Дыбыс айтудың бұзылысы жоғарыда атап өткендей, бірқатар жұмыстарда зерттеледі. Дегенмен, дыбыс айтуды дидактикалық ойындар арқылы түзету мәселесі әлі де зерттелуді қажет етеді.

Дыбыс айтудың бұзылысы кезінде қолданылуы тиіс ойындар қатарын анықтап алайық:

- классикалық ойындар;
- дамытушылық ойындар;
- логикалық – математикалық ойындар;
- сюжеттік – рөлдік ойындар.

Аталмыш ойындарды қолдану

Е.Ф. Архипова атап өткендей, дыбысты автоматтандыру кезеңі шеберліктің толық нығаюына дейін әр түрлі күрделі лингвистикалық материалға шартты рефлекторлық сөйлеу моторлық байланыстарды бекіту болып табылады. Дыбыстарды автоматтандыру әдістері мен кезеңдерін әзірлеумен М.Ф. Фомичева, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская және басқалар айналысқан. И.А. Смирнова логопед балада тұрақты нәтиже беретін ұзақ мерзімді жұмыс үшін қажетті мотивтерді, ерікті қасиеттерді қалыптастыруы керек деп атап өтті. Және бұл баланы қызықтыра отырып, оңай, кездейсоқ, ойын түрінде жасалуы керек[6,7,8].

Тілді практикалық меңгеру ана тілінің барлық дыбыстық бірліктерін есту және дұрыс ойнату қабілеттерін қамтиды, сондықтан балаларда дыбыстардың айтылуын қалыптастыру жұмыстары жүйелі түрде жүргізілуі керек. Балалардағы артикуляцияны бақылау тек сөйлеу есту қабілетін қалыптастыруға ғана емес, сонымен қатар ауызша сөйлеу мәдениетін оның айтылу аспектісінде дамытуға негіз болады. Өз сөйлеуін бақылау балалардың сөздің мағынасын түсініп, оны осы сөздерді құрайтын дыбыстармен байланыстыра бастауына әкеледі. Осы жерден сөздің айтылуын, дауысты және дауыссыз дыбыстардың ауысуын бақылау басталады [9].

Логопедтің дұрыс дыбысталуын қалыптастыру үшін ойын мектеп жасына дейінгі бала үшін жетекші әрекет екенін ескере отырып, көрнекілік пен ойын әдістерін барынша пайдалану маңызды. Ойындарды қолданудың арқасында жеткізілген дыбыстарды автоматтандыру процесі балалар үшін қол жетімді және тартымды түрде жүреді. Дыбыстың айтылуын түзетуде және фонемалық қабылдауды дамытуда есту және көру органдарының жұмысы маңызды, сонымен қатар қозғалтқыш анализаторының (қолдың) жұмысына ерекше орын беріледі. Ми қыртысындағы қозғалтқыш және сөйлеу орталықтары жақын екені белгілі, сондықтан артикуляциялық аппараттың қозғалғыштығы қозғалтқыш сферасының күйіне байланысты. Ойын барысында балаларда барлық анализаторлардың жиынтық жұмысы жүреді: есту, көру, сөйлеу-мотор, бұл түзету жұмыстарын тиімді жүргізуге мүмкіндік береді.

Сөйлеу тілінің дыбыстарын дұрыс айту үшін оны түзету бойынша әртүрлі шаралар кешені жүргізіледі. Солардың бірі – дидактикалық ойындар. Дидактикалық ойындар ана тілінің дыбыстарын түзетудің барлық кезеңдерде қолдану мүмкіндігімен ерекшеленеді. Дидактикалық ойындар балалардың дыбыс айтуын ғана емес, сонымен қатар, танымдық саласын да кешенді дамытады.

Дидактикалық ойындар әрбір кезеңде және өзге технологиялармен үйлесімді түрде тиімді қолданылады. Ауызша дидактикалық ойындардың баланың жеке қасиеттерін оның ақыл-ой іс-әрекетінде, мінезінде тәрбиелеудегі маңызы дәлелденді. Ойын баланың мінез – құлқының жағымсыз жақтарын жеңуге және одан әрі оқу іс-әрекетіне қажетті қасиеттерді қалыптастыруға көмектеседі: жылдамдық, ойлаудың икемділігі, өзіне деген сенімділік, өзін-өзі бақылау. Сонымен қатар, ойын арқылы кез – келген технологияны бейімдеуге болады [10].

Зерттеу әдістері және материалдары. Тақырып бойынша жүргізілген зерттеу жұмысының эксперименталды бағыты үшін тәжірибелік жұмыс ұйымдастырылды. Тәжірибелік – эксперименттік жұмысқа жалпы мектептің 1 – 2 сыныптарында білім алатын 30 оқушы қатысты. Оқушылардың дыбыстық айтылымының деңгейін анықтау жұмысы жүргізілді және бұл мына әдістер арқылы өткізілді:

4. Оқшауланған дыбыс
5. Буындарды қайтала
6. Сөздерді қайтала

Зерттеу нәтижелері. «Әдістер» бөлімінде ұсынылған диагностикалық тапсырмаларды сынау балалардың дыбыс айтуының сипатын нақты көрсетті. Әдістер балалардың әрбірімен жеке – жеке тексеріліп, әдіс техникасына сай талдама жұмысынан өтті.

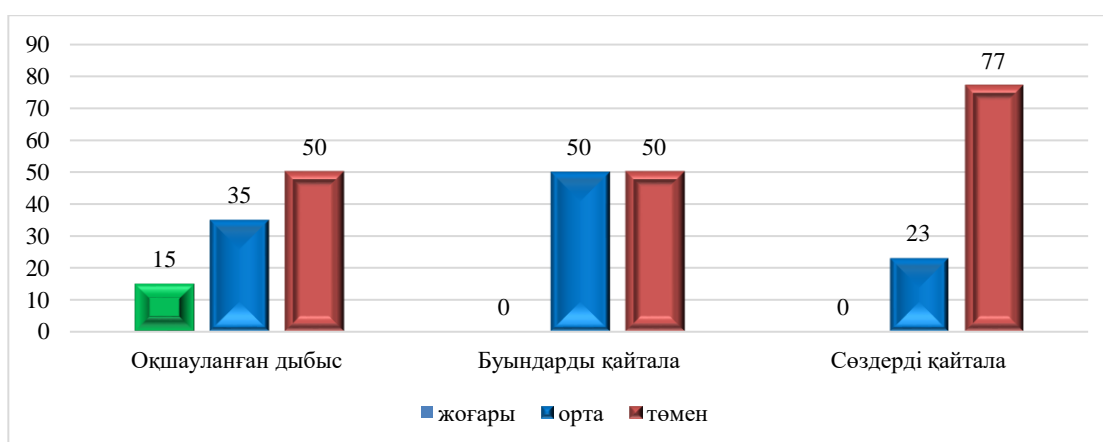
«Оқшауланған дыбыс» әдісі зерттеу сынағының барысында алғашқы болып сынақтан өткізілді. Сынықтан өткізу кезінде бұл әдіс барысында 2 бала жоғары, 13 бала орташа және 15 бала төмен деңгейге сай жауаптар көрсетті. Бұл әдістің барысында балаларға жеке дыбыстарды атау ұсынылды. Балалар контингентінің ішінде 50 % төмен, 35 % орташа және 15 % бала жоғары деңгейді иеленді.

Сапалық көрсеткіштері бойынша 1 – 2 сынып оқушыларының ішінде дыбыстарды айтудың басым бұзылысы 1 – сынып оқушыларында жиі кездесетіні байқалды. Бұл дегеніміз, 1 – сынып оқушыларымен түзету жұмысы кешенді және уақытылы болған жағдайда 2 – сыныпқа қарай түзетуге болады дегенді білдіреді.

«Буындарды қайтала» әдісі бойынша алынған нәтижелерге келер болсақ, балалардың ішінде 50 % төмен және 50 % орташа көрсеткіш байқалды. Буындар бойынша ұсынылған тапсырманың барысында да балалардың дыбыстарды буын деңгейінде қате атауы байқалды. Әсіресе балалар артикуляциялық сипаты ұқсас дыбыстарды айту кезінде болды. Мәселен, с – з, ш – с және т.б. Балалардың буындарды айтуы барысындағы қателіктері олардың сөйлеу тіліне және қарым – қатынасына нақты әсер ететін болғандықтан – түзету әдістері қажеттігі өткір білінеді.

«Сөздерді қайтала» әдісінің барысында алынған көрсеткіштерге келсек, бұл әдістің барысында өте төмен нәтижелер аңғарылды. Себебі, осыған дейін жүргізілген дыбыс және буын деңгейіндегі дыбыстың бұзылысы сөздерді айтуда да кедергі келтіреді. Көрсеткіштер бойынша 23 % орташа және 77 % төмен нәтижебайқалды.

Бастапқы сынақтан өткізу жұмысының нәтижелерін төменгі суретте ұсынамыз.



Сурет 1 – Бастапқы көрсеткіштер

Зерттеу жұмысының бастапқы кезеңінде алынған нәтижелердің төмендігін ескере отырып, балалардың дыбыс айтуын дамыту жұмысының мазмұны жасақталды. Дыбыс айтуды түзету дидактикалық ойындар арқылы ұйымдастырылды және әрбір кезеңі үшін ойындар қатары жасақталды:

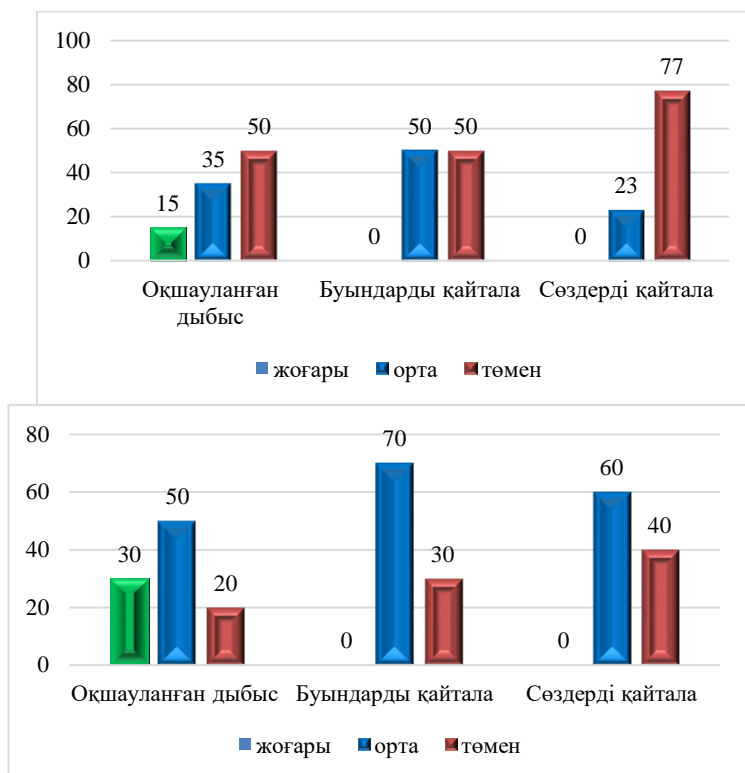
Дайындық кезеңіне арналған ойындар: «Көңілді тіл», «Футбол», «Орман шулайды», «Дыбыс қайдан шығады?». Бұл ойындар балалардың түзету жұмысына көшпес бұрын қалыпты тыныс алуы мен артикуляциялық аппаратын қалыптандыру үшін қолданылды.

Дыбысты қою кезеңіне келер болсақ, бұл дәстүрлі тәсілдер арқылы қойылды және әдісін таңдау кезінде әрбір баланың ерекшеліктері ескерілді.

Машықтандыру кезеңі үшін «Төртінші артық», «Дыбыс қайда?», «Қажет суреттерді жинақта», «Дыбыстар қатарын тап» ойындары қолданылды. Ажырату кезеңі үшін «Дыбысты қайтала», «Дыбыстарды сәйкестендір», «Айнытпай қайтала», «Шыныларды әрлейміз» дидактикалық ойындарын қарастырдық.

Сонымен, жүргізілген әдістерден кейін өткізілген қайталама сынақтан кейінгі нәтижелерді төменгі суреттер мен кестелерде ұсынамыз:

Әдістер	Жоғары		Орташа		Төмен	
	дейін	кейін	дейін	кейін	дейін	кейін
Оқшауланған дыбыс	15	30	35	50	50	20
Буындарды қайтала	0	0	50	70	50	30
Сөздерді қайтала	0	0	33	60	77	40



Сурет 2 – Қорытынды көрсеткіштер

Нәтижелер және оларды талқылау. Дислалия – сөйлеу тілі бұзылыстарының ішіндегі ең кең таралған түрлерінің бірі. Бейресми деректерге сүйенсек, сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстарының барлығында дислалияның күрделі түрлері кездеседі. Себебі, дислалия сөйлеу тілі компонентінің бірі болғандықтан оның бұзылысы баланың өмір сапасын төмендетіп, кері әсер етеді.

Сөйлеудің айтылу жағының бұзылуының арасында ең көп кездесетіні-оның дыбыстық (фонемалық) дизайнындағы селективті бұзылулар, барлық басқа сөйлеу әрекеттері қалыпты жұмыс істейді. Бұл бұзылулар сөйлеу дыбыстарының көбеюіндегі ақауларда көрінеді: бұрмаланған (қалыптан тыс), оларды айту, кейбір дыбыстарды басқаларымен ауыстыру, дыбыстарды араластыру және сирек кездесетін түрі – оларды өткізіп жіберу.

Зерттеу нәтижелерінде ойындардан кейін алынған қайталама сынақ нәтижелерінің динамикалық көрсеткіштеріне орай ойындарды тиімді әдістер қатарына жатқызамыз.

Қорытынды. Сонымен, мақала барысында дыбыс айту бұзылысы бар балалардың дыбысты айтуын түзету процесінде ойын әдістерін қолдану және оларды тәжірибеге енгізу нәтижелі және тиімді деп қорыта аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- [1] ҚР «Білім туралы» Заңы соңғы өзгертулер -18.01.2021ж
- [2] Ибатова Г.Б. Мектепке дейінгі балаларда кездесетін сөйлеу тілінің кемшіліктері // Педагогика және психология ғылыми-әдістемелік журнал, Абай атындағы ҚазҰПУ, №1(2) 2010ж. 132-136б.
- [3] Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. –М. : Альянс, 2013 – 367 с.
- [4] Федосова О. Ю. Особенности звукопроизношения детей с легкой степенью дизартрии / О.Ю.Федосова // Коррекционная педагогика. – 2017 – № 1 – С. 18-23.
- [5] Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми / А. И. Богомолова. – СПб.: Библиополис, 2014 – 190 с.
- [6] Заводчиков О. Индивидуальный подход к развитию речи детей / О.Заводчиков // Дошкольное воспитание. – 2014 – № 4 – С. 21–25.
- [7] Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. –М.: Профессиональное образование, 2013–232с.
- [8] Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2013 – 720
- [9] Корнева, И.В. Логопедические игры для детей [Текст] / И.В. Корнева. –Ростов-на-дону: Феникс., 2015 – 95 с.
- [10] Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. :Издательский центр «Академия», 2016 – 360 с.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Әбдікерім Ажар Бекзатқызы – тифлопедагог, бастауыш сынып мұғалімі, Алматы қаласы Білім басқармасы "№4 арнайы мектеп-интернаты" КММ

Әтенова Нұрғаным Бағдатқызы - 7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Ақанбаева Ақнур Кенжебаевна.- Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру тобының 2-курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

Алиева Саида Мұхитдинқызы-7М01902-«Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті.

Амангелді Меруерт Ерболқызы – «Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Алипбаева Мадина Есенғалиқызы- «Абай атындағы ҚазҰПУ» Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты

Аширова Камила Рахижанқызы-Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика:инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Бекбаева Зейнеп Нусиповна - П.ғ.к., қауымдастырылған профессор, аға оқытушы «Абай атындағы ҚазҰПУ»

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна -п.ғ. к., аға оқытушы. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Байдосова Динара Қуанышевна, п. ғ.магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты, Алматы қ. Қазақстан.

Балгаева Толғанай Сағадикқызы - Арнайы педагогика:логопедия мамандығының 2 курс магистранты, «Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті».

Бисенбаева Жанат Николаевна-Философия ғылымдарының докторы PhD, қауымдастырылған профессор, педагогика ғылымдарының академигі, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті.

Боранбаева Ақтолқын Раисбековна -Педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры м.а., философия докторы PhD, Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ.

Досбол Жанар, 7М01901-Арнайы педагогика 2-курс магистрант,Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ, Шымкент, Қазақстан.

Досжанова Айнуір Женисбековна - хореография және Арт-менеджмент кафедрасының аға оқытушысы, өнертану магистры, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Дүйсенбай Жамила Ахмет-Алиқызы - хор кафедрасының оқытушысы, өнертану магистры, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Жакипбекова Сәуле Сотиялиновна - PhD, аға оқытушы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті.

Жиенбаева Надежда Бисеновна – п.ғ.к., профессор, «Арнайы педагогика» кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Қабакбай Назым Серікқызы. - Абай атындағы ҚазҰПУ, Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

Қайыржанова Асылай Бекзатқызы – 7М01902 - Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Кемешова Аққумис Мендигалиевна, – п.ғ.м.,«Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Кикбанова Айгерим Мукаевна – «Арнайы педагогика» кафедрасының докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Құдайберген Қымбат Әділқызы –7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, «Абай атындағы ҚазҰПУ»

Мукашова Алмара Бериковна -магистрант. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті.

Мажинов Бағдат Молдахметович - PhD (философия докторы), қауымдастырылған профессор

Мирзахмедова Ұлжан Азаматовна.- п.ғ.м.,«Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Нұрмахан Назым Ықыласқызы- Арнайы педагогика:Логопедия 2-курс магистранты., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті.

Оразаева Гүлжан Сериковна - Ғылыми жетекшісі п. ғ. к., доцент, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Орынбасар Гүлдана Жанболатқызы - 7М01901-Арнайы педагогика 2-курс магистранты, Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ.

Рсалдинова Ақмарал Қусановна - Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Сабденова Багила Алтынбековна. – «Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ

Салтаков Досжан Тоқтарұлы, «Алматы облысының білім басқармасы» мемлекеттік мекемесінің «Қарасай ауданының №9 облыстық психологиялық-медициналық-педагогтік консультациясы» КММ арнайы педагог маманы

Сардарова Жаннат Исмагуловна – Педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, «Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті».

Сарсенбаева Гулжайна Қыдырбайқызы.- Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 7М01902-Арнайы педагогика:Логопедия мамандығының 2 курс магистранты

Сағындыққызы Назерке - Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика:инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адбикерим Ажар Бекзатқызы - тифлопедагог, учитель начальных классов, КГУ «специальная школа-интернат №4» Управления образования города Алматы

Атенова Нұрганым Бағдатқызы - магистрант 2 курса по специальности 7М01902- Специальная педагогика: Логопедия, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан «Логопедия», Казахский Национальный педагогический университет имени Абая.

Аканбаева Акнур Кенжебаевна.-магистрант 2-курса по специальности «Специальная педагогика»: Инклюзивное образование

Алиева Саида Мұхитдинқызы- магистрант 2 го курса по специальности 7М01902-Логопедия

Амангелді Меруерт Ерболқызы – магистрант 2 курса специальности "Логопедия", Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алипбаева Мадина Есенғалиқызы- магистрант 2 курса специальности "Логопедия", Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Аширова Камила Рахижанқызы. - КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика:инклюзивное образование

Бекбаева Зейнеп Нусиповна - К. п. н., ассоциированный профессор, старший преподаватель университета «КазНПУ им. Абая»

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна – к.п.н., старший преподаватель. Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Байдосова Д.К.,магистр п.н, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, г.Алматы.Казахстан.

Балгаева Толғанай Сағадикқызы - Специальная педагогика: магистрант 2 курса специальности логопедия, "Казахский национальный педагогический университет имени Абая".

Бисенбаева Жанат Николаевна-Доктор философии phd, ассоциированный профессор, академик академии пед. наук, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая.

Боранбаева Ақтолқын Раисбековна. - ассоц. Профессор кафедры Педагогика, доктор философских наук PhD, ОКПУ им.О.Жанибекова

Досбол Жанар - 7М01901-Специальная педагогика, магистрант 2 курса, ОКПУ им.О.Жанибекова

Досжанова Айнуір Женисбековна- магистр искусствоведения, старший преподаватель кафедры Хореографии и Арт-менеджмента, Казахский национальный женский педагогический университет.

Дүйсебай Жамила Ахмет-Алиқызы- магистр искусствоведения, старший преподаватель кафедры Хор

Жакипбекова Сауле Сотиялиновна - PhD, старший преподаватель Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Жиенбаева Надежда Бисеновна – к.п.н., профессор, преподаватель кафедры «Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 050000, Казахстан, г. Алматы,

Қабакбай Назым Серікқызы. - КазНПУ им. Абая, магистрант 2 курса специальности "Специальная педагогика: Инклюзивное образование

Қайыржанова Асылдай Бекзатқызы-магистрант 2 курс по специальности 7М01902- Логопедия, КазНПУ имени Абая.

Кемешова Аккумис Мендигалиевна, –м.п.н., ст.преподаватель кафедры«Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Кикбанова Айгерим Мукаевна – докторант кафедры «Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Кудайберген Қымбат Адилқызы - Магистрант 2 курса специальности 7М01902-Специальная педагогика: Логопедия, «КазНПУ им. Абая»

Мукашова Алмара Бериковна- магистрант. Казахский национальный педагогический университет имени Абая.

Мажинов Бағдат Молдахметович - доктор философии (PhD), ассоциированный профессор

Мирзахмедова Улжан Азаматовна- м.п.н., ст.преподаватель кафедры«Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Нурмахан Назым Ыкыласқызы-Специальная педагогика:Логопедия 2- курса, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

Оразаева Гүлжан Сериковна- Научный руководитель к.п.н, доцент, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая.

Орынбасар Гулдана Жанболатқызы - 7М01901-Специальная педагогика, магистрант 2 курса, ОКПУ им.О.Жанибекова

Рсалдинова Акмарал Кусановна - Кандидат педагогических наук, доцент, КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Сабденова Багила Алтынбековна. - Старший преподаватель кафедры "Специальная педагогика", PhD, КазНПУ им. Абая

Салтаков Досжан Токтарұлы, Специальный педагог "Областная психолого-медико-педагогическая консультация №9 Карасайского района "ГУ" УО Алматинской области"

Сардарова Жаннат Исмагуловна - Доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, "Казахский национальный педагогический университет имени Абая".

Сарсенбаева Гулжайна Кыдырбаевна.- Казахского национального педагогического университета имени Абая, магистрант 2 курса специальности 7М01902-Специальная педагогика:Логопедия

Сағындыкқызы Назерке – Казахский национальный педагогический университет имени Абая магистрант 2 курса специальности 7М01906-Специальная педагогика:инклюзивное образование

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abdikerim Azhar Bekzatkyzy - teacher of blind students, primary school teacher, PUI «special boarding school № 4» of the Almaty City Education Department

Atenova Nurganym Bagdatkyzy - a 2st year master student, major in 7M01902 – training of specialists in special pedagogy, KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan.

Akanbayeva Aknur Kenzhebaevna.-master`s studente of the specialty "Special Pedagogy": Inclusive education

Aliyeva Saida Mukhitdinkyzy- 2nd year master's student in the specialty 7M01902-«Speech therapy», Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Amangeldi Meruert Yerbolkyzy – 2nd year undergraduate student of the specialty "Speech Therapy", Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Alipbaeva Madina Esengaliyevna- is a 2nd year undergraduate student of the specialty "Special Pedagogy: Speech Therapy" of KazNPU named after Abaya

Ashirova K.R. - 2nd-year master's student in the specialty 7M01906- **Special pedagogy:inclusive education**

Bekbaeva Zeynep Nusipovna – Associate professor , senior lecturer at «KazNPU named after Abaya»

Baitursynova Aigul Amanzholovna – PhD, senior lecturer. Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Baydosova D.K.,master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology. dkdina@mail.ru Almaty.Kazakhstan.

Balgayeva Tolganay Sagadikyzy - Special pedagogy: 2nd year undergraduate student of the specialty speech therapy, "Kazakh National Pedagogical University named after Abai".

Bissenbayeva Zhanat Nikolaevna- Phd, associate professor, academician of Academy of pedagogical sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abai.

Boranbaeva Aktolkyn Raisbekovna - Associate Professor, Doctor of Philosophy (PhD), OKPU named after O.Zhanibekov.

Dosbol Zhanar - 7M01901-Special pedagogy, 2nd year master's student OKPU named after O.Zhanibekov

Doszhanova Ainur Zhenisbekovna - Master of Art History, Senior lecturer at the Department of Choreography and Art Management, Kazakh National Women's Pedagogical University.

Duisenbai Jamilya Akhmetalykyzy - Master of Arts, Senior Lecturer at the Department of Choreography

Zhakupbekova Saule Sotildinovna – PhD, senior lecturer Abai Kazakh National Pedagogical University

Zhienbayeva Nadezhda Bisenovna – PhD, Professor, Lecturer of the Department of «Special Pedagogy», Abai Kazakh National Pedagogical University

Kabakbay Nazym - KazNPU named after Abai, 2nd year undergraduate student of the specialty "Special Pedagogy: Inclusive education"

Kaiyrzhanova Assylay Bekzatkyzy-2-nd year master student, major in 7M01902- Speech therapy, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Kemeshova Akkumis Mendigaliyevna - senior lecturer Abai Kazakh National Pedagogical University

Kikbanova Aigerim Mukaevna – Doctoral student of the Department of «Special Pedagogy», Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Kudaibergen Kymbat Adilkyzy - 2nd year undergraduate of specialty 7M01902-Special pedagogy: Speech therapy, «KazNPU named after Abaya»

Mukashova Almara Berikovna - is a graduate student. Kazakh National Pedagogical University named after Abai.

Mazhinov Bagdat Moldakhmetovich - Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor

Mirzahmedova Ulzhan Azamatovna- senior lecturer Abai Kazakh National Pedagogical University

Nurmakhan Nazym Ykylaskyzy-2-nd course master specialty of Special pedagogy:Logopedya., Kazakh National Pedagogical University named after Abaya.

Orazayeva Gulzhan Serikovna- Scientific supervisor, PhD, Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai.

Orynbasar Guldana Zhanbolatkyzy- 7M01901-Special pedagogy, 2nd year master's student OKPU named after O.Zhanibekov

Rsaldinova Akmaral Kusainovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor, KazNPU named after Abay, Almaty,

Sabdenova Bagila - Senior lecturer of the Department of Special Pedagogy, PhD, KazNPU named after Abai

Sagyndykyzy Nazerke – Abai KazNPU, 2nd year master`s student of specialty 7M01906-Special Pedagogy:inclusive education

Saltakov Doszan Tanataruly. Special Teacher of the municipal state institution" regional psychological, medical and pedagogical consultation

Sardarova Zhanat Ismagulovna - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University.

Sarsenbayeva Gulzhaina Kydyrbaevna.- Kazakh National Pedagogical University named after Abai 2nd year master's student of specialty 7M01902-Special pedagogy:Speech Therapy.

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.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- Индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- Фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- При оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- Статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100слов);
- Шрифт «TimesNewRoman», размер шрифта основного текста– 11пт, рисунков, диаграмм– 10пт, межстрочный интервал–одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5см. Формат – А4.
- Левое поле–2см, правое–2см, верхнее и нижнее поля –2см;
- Табличные сноски располагаются под таблицей, сноски (звездочки) в тексте ставятся внизу соответствующей страницы;
- Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках по тексту статьи, с указанием номера источника по библиографическому списку и страницы, либо статьи нормативного акта, на которые ссылается автор (например:[1,с.15]);
- Список литературы входит в общее число страниц статьи оформляется в конце текста по мере упоминания источников (не более 10) в следующей последовательности: автор (Ф.И.О.), название работы (статьи), название источника (сборника, журнала и т.п.), место издания (город и издательство), месяц или номер (журнала, газет), год издания и номера страниц;
- Резюме с ключевыми словами должно быть предоставлено на казахском, русском и английском языках.
- Контактные (телефоны) данные указать в письме.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им.Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.