



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»**

№1 (76), 2024

Алматы, 2024

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№1 (76), 2024

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. Аутаева,

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. Сардарова Ж.И.

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. Звалищина

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.Хрыневицка
(Польша).

Жауапты хатшы

п.ғ.м., А.М. Кемешова

Техникалық хатшы

п.ғ.м., Ұ.А. Мирзахмедова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2024

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2023 жылы қарашаның 3-де тіркелген
№ KZ04VPY00081049

Басуға 29.03.2024 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 16,4 е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 55.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

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

Байтурсынова А.А., Калышева Д.Г., Сенсорная интеграция как компонент активизации речи у детей с расстройствами аутистического спектра 7

Байтурсынова А.А., Калышева Д.Г., Аутизм спектрі бұзылған балаларда сөйлеуді белсендірудің құрамдас бөлігі ретінде сенсорлық интеграция

Baitursynova A.A., Kalysheva D. G., Sensory integration as a component of speech activation in children with autism spectrum disorder

Бахишева С.М., Калдыбаева А.Т., Кемешова А.М., Технология совершенствования содержания программ инклюзивного образования в системе повышения квалификации на основе ценностно-ориентированного подхода 15

Бахишева С.М., Калдыбаева А.Т., Кемешова А.М., Біліктілікті арттыру жүйесінде инклюзивті білім беру бағдарламаларының мазмұнын жетілдіру технологиясы (құндылыққа бағытталған тәсіл негізінде)

Bakhisheva S.M., Kaldybaeva A.T., Kemesova A.M., Technology for improving the content of inclusive education programs in the professional development system (based on a value-based approach)

Шайжанова К.У., Бейбітқызы А., Аутизм спектрі бұзылған балалардың ұсақ моторикасын дәстүрлі емес әдістерді қолдану арқылы дамыту 24

Шайжанова К.У., Бейбітқызы А., Развитие мелкой моторики у детей с расстройствами аутистического спектра с помощью нетрадиционных методов

Shayzhanova K.U., Beybitkyzy A., Development of fine motor skills in children with autism spectrum disorders using non-traditional methods

Маханбетова А.А., Кабдылова Г.Т., Рыскулбекова К.К., Инклюзивті сабақ беру мен оқытуда мұғалімдердің рефлексивті ойлау дағдыларын қалыптастыру және педагогикалық тәсілдерді практикада қолдану жолдары 31

Маханбетова А.А., Кабдылова Г.Т., Рыскулбекова К.К., Способы формирования у учителей навыков рефлексивного мышления и применения педагогических подходов на практике в инклюзивном обучении

Makhanbetova A.A., Kadylova G.T., Ryskulbekova K.K., Ways to develop teachers' reflexive thinking skills and apply pedagogical approaches in practice in inclusive education

«Ұлағат» баспасы
Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Специальная педагогика»,
№1 (76), 2024

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., Байдильдинов 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 Хонпе 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, 2024

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

Подписано в печать 29.03.2024.
Формат 60x84 1/8. Объем 16,4
уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 55.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

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

Абаева Г.А., Аязбаева А., Формирование навыков
общения с окружающими людьми в различных
социально-бытовых условиях у учащихся с легкой
интеллектуальной недостаточностью 39

Абаева Г.А., Аязбаева А., Зиятында жеңіл
ауытқушылығы бар оқушыларда әртүрлі әлеуметтік-
тұрмыстық жағдайларда айналадағы адамдармен қарым-
қатынас дағдыларын қалыптастыру

Abayeva G.A., Ayazbaeva A., Formation of communication
skills with other people in various social and living conditions
for students with mild intellectual disability

Байдильдинов Т.Ж., Бактореева Р.Б., Нашар еститін
бастауыш сынып оқушыларында сонорлы (үнді)
дыбыстарды қою ерекшеліктері 45

Байдильдинов Т.Ж., Бактореева Р.Б., Работа над
сонорными звуками слабослышащих учащихся
начальных классов

Baidildinov T.Zh., Baktoreeva R.B., Work on sonic sounds
of hearing-impaired primary school students

Рсалдинова А.Қ., Бейсенбек А.Т., Мектеп жасына дейінгі
сөйлеу тілі жалпы дамымаған (3-деңгей) балалардың
дыбыстық айтылымын түзетуге арналған 55

логоритмикалық жаттығулар

Рсалдинова А.Қ., Бейсенбек А.Т., Использование
логоритмики в работе над звукопроизношением детьми
с общим недоразвитием речи (Зуровень) дошкольного
возраста

Rsaldinova A.K., Beisenbek A.T., The use of logorhythmics in
working on sound pronunciation by children with general speech
underdevelopment (3 level) of preschool age

Сабденова Б.А., Бекібаева Ә.Р., Сөйлеу тілі жалпы
дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеу тілінің
жай-күйі 60

Сабденова Б.А., Бекібаева Ә.Р., Состояние связной речи
детей с общим недоразвитием речи

Sabdenova B.A., Bekibayeva A.R., The state of coherent
speech in children with general speech underdevelopment

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

Ибатова Г.Б., Қорааш Ә.Е., Сөйлеу тілі жалпы
дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда
тілдік құзыреттілікті қалыптастыруда қазақ ертегілерінің 67

Kazakh National Pedagogical University named after Abai
BULLETIN

Series of «Special Pedagogics»
№1 (76), 2024

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief

doctor of Psychological sciences, professor
N.B. Zhienbaeva

Deputy editor

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

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. Kemesnova**

Technical Secretary

Lecturer, **U.A. Mirzakhmedova**

Kazakh National Pedagogical

University named after Abai, 2024

The journal is registered by the Ministry
of Culture and Information RK

3 November 2023. № KZ04VPY00081049

Signed to print 29.03.2024. Format 60x84 1/8.

Volume – 16,4 publ.literature.

Edition 300 num. Order 55.

050010, Almaty, Dostykave., 13

KazNPU named after Abai

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

рөлі

Ибатова Г.Б., Қораи Ә.Е., Роль казахских сказок в формировании языковой компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Ibatova G.B., Korash A.E., The role of kazakh fairy tales in the formation of language competence in preschoolers with general speech underdevelopment (level III)

Сабденова Б.А., Қабылбаева Д.С., Фонетика-фонематикалық жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі балаларда дыбысты айту және талдау дағдыларының қалыптасуы

Сабденова Б.А., Қабылбаева Д.С., Развитие навыков произношения и анализа у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематической недостаточностью

Sabdenova B., Kabybayeva D, Development of pronunciation and analysis skills in preschool children with phonetic-phonemic impairment

Рсалдинова А.К., Мурзалинова-Яковлева С.О, Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Рсалдинова А.К., Мурзалинова-Яковлева С.О, Зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларда сөздің дыбыстық-буындық құрылымын қалыптастыру

Rsaldinova A.K., Murzalinova-Yakovleva S.O., Formation of the sound-syllabic structure of the word in preschool children with intellectual disabilities

Калыкбаева А.Ж., Сарыбаева А.Б., Игровые упражнения как один из самых эффективных методов развития познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития

Калыкбаева А.Ж., Сарыбаева А.Б., Ойын жаттығулары психикалық дамуы тежелген оқушылардың танымдық белсенділігін дамытудың ең тиімді әдістерінің бірі

Kalykbaeva A.Zh., Sarybayeva A.B., Game Exercises as One of the Most Effective Methods for the Development of Cognitive Activity of Students with Mental Retardation

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 95

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 97

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР 99

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ..... 101

102

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 14.29.37

УДК 376.35

Байтұрсынова А.А.,¹ Калышева Д. Ф.,²
¹*к.п.н., доцент aigul.baitursynova.72@gmail.com*
²*магистрант dina08254@gmail.com*
*КазНПУ имени Абая,
г.Алматы, Казахстан*

**СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.**

Аннотация

В данной статье рассматривается роль сенсорной интеграции в активизации речи у детей с расстройством аутического спектра. Расстройство аутического спектра характеризуется нарушениями в области социального взаимодействия, коммуникации и поведения. Одним из основных симптомов этого расстройства является задержка или отклонение в развитии речи.

Статья основана на обзоре научных исследований и практического опыта, показывающих, что использование методов сенсорной интеграции может способствовать активизации речи у детей с расстройством аутического спектра.

Статья подчеркивает важность индивидуального подхода к работе с каждым ребенком и учет их особенностей и потребностей. Также отмечается, что сенсорная интеграция должна быть включена в комплексную программу реабилитации и обучения детей с расстройством аутического спектра, так как она способна улучшить адаптивные навыки и повысить эффективность речевого развития.

Приведены направления работы на активизацию речевой деятельности с детьми расстройствами аутистического спектра, так же о понятии сенсорной интеграции.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, активизация речевой деятельности, сенсорная интеграция.

Байтұрсынова А. А.,¹ Калышева Д. Ф.,²
¹*к. п. н., аға оқытушы aigul.baitursynova.72@gmail.com*
²*магистрант dina08254@gmail.com*
*Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан*

**АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДА СӨЙЛЕУДІ БЕЛСЕНДІРУДІҢ
ҚҰРАМДАС БӨЛІГІ РЕТІНДЕ СЕНСОРЛЫҚ ИНТЕГРАЦИЯ**

Андатпа

Бұл мақалада аутизм спектрі бұзылған балаларда сөйлеуді белсендірудегі сенсорлық интеграцияның ролі қарастырылады. Аутизм спектрінің бұзылуы әлеуметтік өзара әрекеттесу, қарым-қатынас және мінез-құлық саласындағы бұзылулармен сипатталады. Бұл бұзылыстың негізгі белгілерінің бірі-сөйлеудің дамуындағы кідіріс немесе ауытқу.

Мақала сенсорлық интеграция әдістерін қолдану аутизм спектрі бұзылған балаларда сөйлеуді белсендіруге ықпал ететінін көрсететін ғылыми зерттеулер мен практикалық тәжірибеге шолу жасауға негізделген.

Мақалада әр баламен жұмыс істеуге жеке көзқарастың маңыздылығы және олардың ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескеру көрсетілген. Сондай-ақ, сенсорлық интеграция аутизм спектрі бұзылған балаларды оңалту мен оқытудың кешенді бағдарламасына енгізілуі керек, өйткені ол бейімделу дағдыларын жақсартуға және сөйлеу дамуының тиімділігін арттыруға қабілетті.

Аутизм спектрінің бұзылуы бар балалармен сөйлеу әрекетін белсендіруге, сондай-ақ сенсорлық интеграция ұғымы туралы жұмыс бағыттары келтірілген.

Түйінді сөздер: аутизм спектрі бұзылған балалар, сөйлеу белсенділігін белсендіру, сенсорлық интеграция.

Baitursynova A.A.,¹ Kalysheva D. G.,²

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer at aigul.baitursynova.72@gmail.com

² Master's degree student dina08254@gmail.com

KazNPU named after Abai,
Almaty, Kazakhstan

SENSORY INTEGRATION AS A COMPONENT OF SPEECH ACTIVATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract

This article examines the role of sensory integration in speech activation in children with autism spectrum disorder. Autism spectrum disorder is characterized by disorders in the field of social interaction, communication and behavior. One of the main symptoms of this disorder is a delay or deviation in the development of speech.

The article is based on a review of scientific research and practical experience showing that the use of sensory integration methods can contribute to the activation of speech in children with autism spectrum disorder.

The article emphasizes the importance of an individual approach to working with each child and taking into account their characteristics and needs. It is also noted that sensory integration should be included in a comprehensive rehabilitation and education program for children with autism spectrum disorder, as it can improve adaptive skills and improve the effectiveness of speech development.

The directions of work on the activation of speech activity with children with autism spectrum disorders, as well as on the concept of sensory integration, are given.

Keywords: children with autism spectrum disorders, activation of speech activity, sensory integration.

В Республике Казахстан создаются условия для полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями и их нормального жизнеобеспечения, эти аспекты выполняются с помощью законодательных актов Республики Казахстан.

В связи с тенденцией увеличения количества детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП) возрастает актуальность такой проблематики, как адаптация и сопровождение детей, имеющих нарушения в работе сенсорной интеграции. Этот вопрос занимает сейчас лидирующие позиции в научном сообществе, так как у общества возрос запрос на тему специфики сопровождения, развития, адаптации и социализации детей с ООП.

В Казахстане, по информации Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования за 2022 год, общее количество детей с расстройством аутического спектра насчитывает 12087 человек. Среди них дети раннего возраста – 1052, дошкольного возраста – 4331, с 6 до 18 лет – 6704 [5].

Сенсорная интеграция играет важную роль в процессе развития речи и коммуникации у детей с расстройством аутического спектра (далее РАС). Одной из основных причин актуальности применения сенсорной интеграции является то, что она способствует развитию языка и речи. С помощью сенсорных игр дети могут осваивать новые слова, понимать связь между звуками и объектами, а также развивать навыки артикуляции и произношения [2].

Кроме того, сенсорная интеграция способствует развитию когнитивных и социально-эмоциональных навыков, которые также важны для коммуникации. Занятия, направленные на различные сенсорные игры, помогают детям развивать концепции пространства, времени, форм, цветов и другие абстрактные понятия, которые являются основой для понимания окружающего мира и общения с другими людьми. Более того, сенсорная интеграция помогает детям развивать личные и социальные навыки, такие как взаимодействие с другими людьми, сотрудничество, снятие стресса и регуляция эмоций. Это особенно актуально для детей с РАС, у которых может быть ограничен доступ к регулярным социальным и коммуникативным ситуациям. Сенсорные игры помогают им коммуницировать и взаимодействовать с окружающим миром.

Все это делает сенсорную интеграцию важным и актуальным инструментом для развития речи и коммуникации у детей с РАС. Она помогает им учиться и совместно общаться с окружающими, развивая важные навыки для успешной социализации и адаптации в обществе.

Цель исследования заключается в изучении влияния сенсорной интеграции на развитие речи и коммуникативных навыков у детей с РАС.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования.
2. Исследование существующих подходов и методов сенсорной интеграции у детей с РАС в Казахстане.
3. Проведение эмпирического исследования для выявления связи между сенсорной интеграцией и развитием речи и коммуникации.
4. Анализ данных и сделанных выводов о влиянии сенсорной интеграции на развитие речи и коммуникации у детей.
5. Обобщение результатов исследования и определение направлений для будущих исследований в данной области.

Основоположником метода сенсорной интеграции является Э. Джин Айрес – известный в научном мире специалист по детскому развитию, автор книги «Ребёнок и сенсорная интеграция». По словам основоположника теории, «Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы. Ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды. Они текут в мозг подобно ручейкам, впадающим в озеро. Каждую миллисекунду в наш мозг поступают бесчисленные кусочки сенсорной информации – и не только от глаз или ушей, но от всего тела. Мы обладаем также особым чувством, которое фиксирует действие силы тяжести и перемещения нашего тела по отношению к земле.» [1].

В Казахстане существуют различные подходы и методы, которые широко применяются при сенсорной интеграции [7; 8]. Некоторые из них включают в себя:

1. Терапию с использованием специальных сенсорных материалов. Это может включать в себя предоставление детям доступа к различным текстурам, формам и предметам, которые помогают развивать их сенсорные навыки.

2. Сенсорные упражнения и игры. Детям могут предлагаться различные сенсорные упражнения, такие как игры с песком, водой, глиной, различными текстурами и т.д., чтобы помочь им в получении и обработке сенсорной информации.

3. Музыкальная терапия. Музыкальные сессии могут быть использованы для стимуляции различных сенсорных систем детей. Это может включать в себя использование инструментов, таких как барабаны, колокольчики и мягкие игрушки, а также физические движения и танцы.

4. Терапия визуальной и зрительной интеграции. Детям могут предоставляться различные визуальные стимулы и упражнения для развития их зрительных навыков и способности сфокусировать внимание.

5. Эрготерапия и физическая терапия. Данные терапии часто используются для улучшения сенсорной интеграции у детей, включая упражнения для развития координации движений, баланса и пространственных навыков.

Зависит от конкретной ситуации и потребностей ребенка, специалисты могут применять один или несколько из этих подходов и методов для достижения наилучших результатов в интеграции сенсорной информации. Важно помнить, что с течением времени индивидуальный подход к каждому ребенку может изменяться в соответствии с его прогрессом и потребностями.

Как утверждает основоположник сенсорной интеграции Э. Дж. Айрес – «Сенсорная интеграция, необходимая для движения, говорения и игры, – это фундамент более сложной интеграции, сопровождающей чтение, письмо и адекватное поведение.»

Сенсорная интеграция играет важную роль в развитии речи и коммуникации у детей. Вот некоторые способы, которыми сенсорная интеграция может влиять на развитие речи и коммуникации [9]:

1. Развитие восприятия звуков и ритма: Сенсорная интеграция помогает детям развивать восприятие звуков и ритма речи. Они могут лучше слышать и различать звуки, что способствует развитию фонемического слуха - способности распознавать и различать звуки речи. Это важно для формирования правильного произношения и понимания речи.

2. Развитию артикуляционного аппарата: Сенсорная интеграция способствует развитию моторики речи и артикуляции. Дети могут улучшить контроль над мышцами лица, языка и губ, что помогает им правильно произносить звуки и слова. Осознанное использование и координация этих движений способствует развитию плавности и четкости речи.

3. Развитие визуального восприятия: Сенсорная интеграция также влияет на развитие визуального восприятия, что важно для развития навыков чтения и письма. Дети, у которых развито визуальное восприятие, могут лучше различать буквы, слова и предложения, что способствует развитию навыков чтения и понимания текста.

4. Развитие тактильной и проприоцептивной чувствительности: Сенсорная интеграция также влияет на развитие тактильной (осознание) и проприоцептивной (чувство положения тела в пространстве) чувствительности. Дети, у которых развиты эти чувствительности, могут лучше воспринимать и интерпретировать тактильные и кинестетические сигналы, что способствует развитию навыков коммуникации и взаимодействия с окружающим миром.

5. Развитие социальных навыков: Сенсорная интеграция также может влиять на развитие социальных навыков и коммуникации. Дети, у которых развиты сенсорные навыки, могут лучше регулировать свое поведение и эмоции, адаптироваться к новым ситуациям и взаимодействовать с другими людьми. Это важно для развития навыков общения, включая умение слушать, выражать свои мысли и понимать других людей.

Таким образом можно утвердить, что сенсорная интеграция имеет значительное влияние на развитие речи и коммуникации у детей. Она способствует развитию восприятия звуков, артикуляционного аппарата, визуального восприятия, тактильной и

проприоцептивной чувствительности, а также социальных навыков. Использование методов сенсорной интеграции может помочь детям развивать эти навыки и успешно взаимодействовать с окружающим миром.

Проведение эмпирического исследования для выявления связи между сенсорной интеграцией и развитием речи и коммуникации является важным шагом для более глубокого понимания этой связи и разработки эффективных стратегий поддержки развития речи и коммуникации у детей. Исследование проводилось на базе детского коррекционного логопедического центра «Шаг Вперед» г. Алматы по адресу: Бульвар Бухар Жырау 22А.

Экспериментальную выборку составили 15 детей младшего школьного возраста с РАС: из них 5 девочек и 10 мальчиков составили экспериментальную группу. Согласно заключению ПМПК все дети имеют диагноз РАС.

Для диагностики имитации речи, моторики артикуляционного аппарата и импрессивной речи использовался блок диагностических методик уровня развития речи Трубниковой Н.М., Колесниковой Л.Р., Лалаевой Р.И. и Волковой Г.А. [6; 10].

В результате исследования имитации речи на констатирующем этапе были получены следующие результаты:

- с высоким уровнем имитации речи не выявлено;
- у 60 % испытуемых низкий уровень имитации речи
- у 40% испытуемых средний уровень имитации речи

Согласно данным в результате исследования импрессивной речи были получены следующие результаты:

- у 20 % испытуемых отсутствует понимание речи;
- у 40% испытуемых понимание речи находится на бытовом уровне.
- у 20% испытуемых понимание речи находится на высоком уровне.

Согласно результатам исследования моторики артикуляционного аппарата были получены следующие результаты:

- у 60% не удается выполнения артикуляционных упражнений;
- у 20% при выполнении отмечается поиски либо замена движений; быстрая истощаемость

- у 20% при выполнении отмечается ограничивание объёма движений, тремор мышц языка, слюнотечение, быстрая истощаемость.

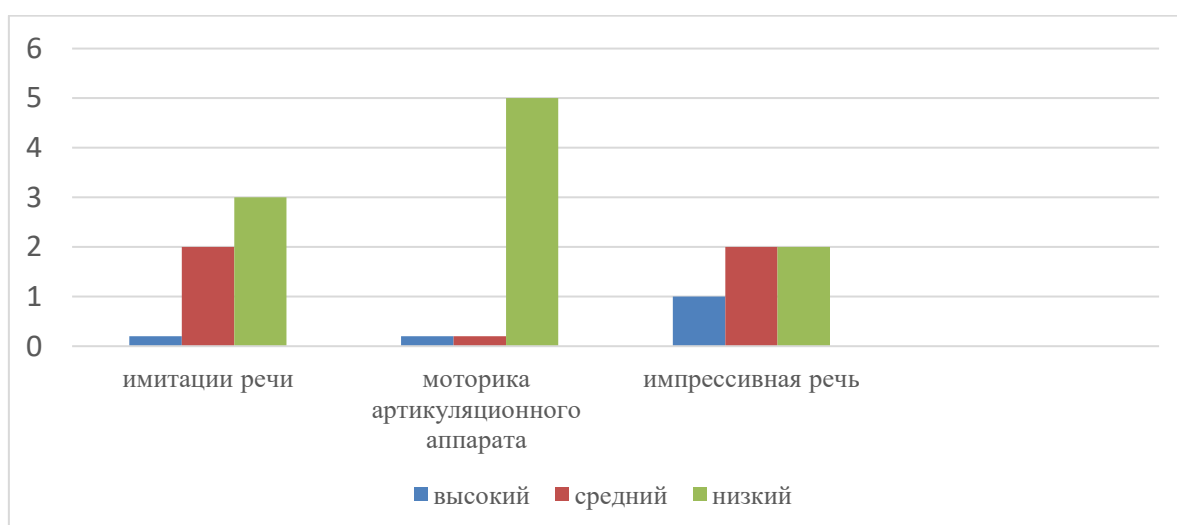


Диаграмма 1 «Результаты первичной диагностики»

В.И. Лубовский, Л.О. Бадалян выяснили в ходе исследований, что одной из причин нарушения познавательной деятельности, эмоционально-волевой и личностной сферы детей

с является недостаточность сенсорных систем [4].

Э. Джин Айрес дает превосходный обзор процессов сенсорной интеграции, которые непрерывно протекают в ЦНС, а также анализирует, каким образом нарушения обработки и интеграции сенсорных сигналов влияют на такие важнейшие сферы жизни ребенка, как эмоции, игра, социальное взаимодействие, регуляция поведения, обучение и освоение двигательных навыков [1].

Таким образом использование сенсорной интеграции при работе с детьми с РАС является необходимым для коррекционно-развивающей программы. В процессе коррекционно-развивающей программы, ставятся следующие задачи:

- запуск или же развитие имитации речи;
- развитие познавательной деятельности испытуемых;
- развитие речи и коммуникации.

Коррекционно-развивающая программа включала в себя разработку и проведения занятий с компонентами сенсорной интеграции [3]. Занятия проводятся с использованием сенсорных стимулов в зависимости от сложности дефекта ребенка. Существует несколько комбинаций занятий:

1) Цикл занятий, направленных на «насыщение» ребенком сенсорными ощущениями. Данный метод занятий подходит для детей со значительными сенсорными нарушениями, с полевым поведением. После «насыщения» наступает стадия, когда ребенок способен переключиться на дидактическую нагрузку.

2) Занятие включающие в себя дидактические игры как стимул игры с сенсорными тренажерами (после выполнения дидактических игр). Такой метод занятий хорошо работает, когда мотивация ребенка к познавательной деятельности низкая или совсем отсутствует.

3) Выполнение дидактических заданий с помощью сенсорных тренажеров. Такой метод подходит для детей с минимальными сенсорными нарушениями.

4) Игры с сенсорными тренажерами и последующее выполнение дидактических заданий. Получив сенсорную стимуляцию, ребенок способен выполнить дидактическую нагрузку, которую не удавалось сделать без применения сенсорной стимуляции.

Методика сенсорной интеграции предусматривает активное использование игр на индивидуальных занятиях с детьми. Приведем для примера игры содержащие компоненты сенсорной интеграции в таблице 1.

Таблица 1 – Игры с компонентами сенсорной интеграции

№	Название игры	Характеристика
1	«Тележка».	Учить подбирать вкладки разной формы в соответствующие вырезки. Закрепить знания о цветах
2	«Съедобное - несъедобное»	Различать съедобные и несъедобные, в качестве оборудования берутся овощи и фрукты, и их муляжи.
3	«Эксперименты»	Смешивание красок для получения новых цветов; рисование пальчиками на мокром листе бумаги.
4	«Кто живет?»	Закрепить представление о том, где живут животные (белочка – в дупле, зайчик – под кустом, мишка – в берлоге и т.д.).
5	«Солнышко, дождик»	Игра сопровождается со звуками природы, когда дождик пульверизатором мы брызгаем в ребенка, пока он не спрячется в домике, когда солнышко мы бегаем или же играем.
6	«Лото»	Накладывание цветных рисунков на соответствующий контурный облик.
7	«Поезд»	Логоритмические ряды гласных и согласных раннего онтогенеза.

8	«Баночки»	Сортировка различных круп по баночкам с маленькими отверстиями на крышке.
9	«Сделай как я»	Выполняются различные движения перед зеркалом, подкрепляется эмоциональной похвалой
10	«Сложи узор».	Вкладывание вкладок в соответствующие вырезы
11	«Емкости»	Емкости наполняются по звучанию разными наполнениями, где ребенку нужно найти такой же звук, который демонстрируется ему.
12	«День рождения»	Включение ребенка в сюжетную игру, где у мишки (или любой другой игрушки) день рождения, дарим подарок, поем песни, задуваем свечи.

Коррекционно-развивающей работа проводилась логопедом - дефектологом 2 раза в неделю индивидуально с октября 2023 по февраль 2024.

В феврале была проведена повторная диагностика испытуемых. Для итоговой диагностики применялся тот же блок диагностических методик уровня развития речи Трубниковой Н.М., Колесниковой Л.Р., Лалаевой Р.И. и Волковой Г.А. [6; 10]: имитации речи, моторики артикуляционного аппарата и импрессивной речи.

В результате исследования имитации речи на контрольном этапе были получены следующие результаты:

- с высоким уровнем имитации было выявлено 2 испытуемых (40%);
- со средним уровнем имитации было выявлено 3; (60%)
- с низким уровнем имитации не выявлено.

В результате исследования импрессивной речи были получены следующие результаты:

- у 60 % понимание речи находится на бытовом уровне;
- у 40% понимание речи стало на высоком уровне.

Согласно результатам исследования моторики артикуляционного аппарата были получены следующие результаты:

- у 60% при выполнении отмечается ограничивание объёма движений, тремор мышц языка, слюнотечение, быстрая истощаемость.

- у 40% при выполнении отмечается поиски либо замена движений; быстрая истощаемость.

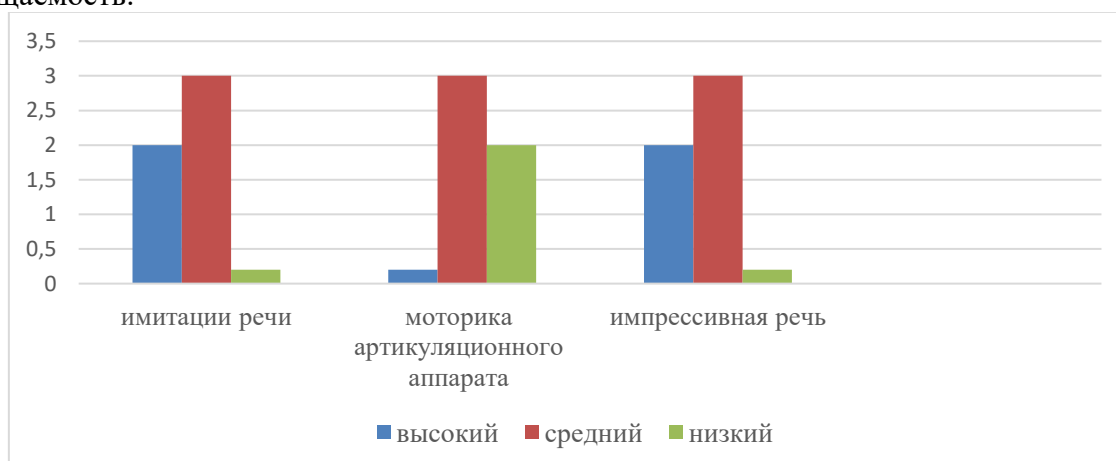


Диаграмма 1 «Результаты контрольной диагностики»

После коррекционно-развивающей работы было проведено контрольное исследования развития речи. Результаты были следующие:

- в результате исследования уровня развития имитации речи на контрольном этапе дети со среднего уровня перешли на высокий уровень имитации речи. Дети с низкого уровня перешли на средний уровень имитации речи.

- по методике исследования импрессивной речи определено, что 60% испытуемых с полного отсутствия речи перешли на понимание речи на бытовом уровне и 40% с пониманием на бытовом уровне перешли на понимание простых предложений;

- в результате исследования артикуляционного аппарата младших дошкольников на контрольном этапе определено, что 60% испытуемых начали выполнять артикуляционные упражнения и у 40% испытуемых улучшения при выполнении артикуляционных упражнений;

Таким образом установлено, что при правильно организованной коррекционно-развивающей работе посредством сенсорной интеграции по преодолению нарушений в развитии речи заметна положительная динамика.

Следовательно, включение сенсорной интеграции как один из методов развития речи в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС обеспечивает исправление нарушений.

Заключение.

Изучив и проанализировав научно-методическую литературу, можно сделать вывод, что сенсорное развитие является основой всего интеллектуального развития ребенка младшего школьного возраста, так как полноценное познание необходимо для успешного обучения младшего школьника и для многих других видов познавательной деятельности. Познание детей начинается с восприятия предметов и явлений окружающего мира. Формирование других форм познания — памяти, мышления, воображения — строится на основе перцептивных образов и является результатом их обработки. Следовательно сенсорное развитие является опорой полноценного развития ребенка в том числе развитие речи.

В результате проведенного исследования подтверждает, что коррекционная-развивающая программа с компонентами сенсорной интеграции, позволила провести успешную коррекционно-развивающую работу над развитием речи и коммуникации у детей с РАС. Использование этой программы привело к положительной динамике развития речи у детей на контрольном этапе.

Таким образом, развитие речи играет ведущую роль в жизни ребенка, поскольку он служит средством одним из видов коммуникативной деятельности. Для развития речи у с РАС необходимы такие условия, как постоянное повторение; поддерживания эмоционально-положительного настроения; выполнения коррекционных задач для активной социализации ребенка. Именно поэтому для успешного развития речи необходимо, чтобы коррекционно-развивающая работа носила не эпизодический, а системный, комплексный характер.

Итак, в результате проведенного исследования, цель достигнута, задачи решены.

Список использованной литературы:

1. Айрес, Э. Дж. *Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития* / Э. Дж. Айрес; (пер. с англ. Юлии Даре). – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 272 с.
2. Богдашина О.Б. *Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему* // Сибирский вестник специального образования. - № 2(6). - 2012.
3. *Дети и сенсорная интеграция: сборник методических рекомендаций/авторы-составители к.п.н. Т.А. Пескишева, педагог-психолог О.Н. Беляева – Череповец, 2019. – 132 с.*
4. Дудорова С.Ю. *Сенсомоторная интеграция в работе с детьми с ДЦП с использованием метода «Совопрактика»* // UNIVERSUM: психология и образование: электрон. научн. журн. 2022. 3(93).

5. Кулсариева А.Т. Инклюзивное образование: нормативно-правовая база интегрированных процессов / А.Т. Кулсариева, А.Т. Искакова, М.К. Таджиева // Вестн. Вост.-Сиб. отк. акад. — 2016. — № 23. — С. 111–120.
6. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей – М.: Владос, - 2004, - С. 72.
7. Лебединская К. С, Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, - 1991.
8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007, - С. 148
9. Роль сенсорной интеграции в реабилитации детей с речевыми и психическими нарушениями в практике отделения медицинской реабилитации ГБУ РО «ОДКБ»: учебно-методическое пособие /Т.Е. Ефремова, И.А. Сафонова, А.М. Лобанова [и др.]; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, ФПК и ППС, кафедра неврологии и нейрохирургии с курсом мануальной терапии и рефлексотерапии. – Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2020г. – 36 с.
10. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. - 51с.

МРНТИ 14.37.27

УДК 378.046.4

Бахшиева С.М.¹, Калдыбаева А.Т.², Кемешова А.М.³,

¹д.п.н., ассоц.профессор, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет

²д.п.н., профессор, Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева

³м.п.н, ст.преподаватель кафедры Специальной педагогики КазНПУ имени Абая

**ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
(НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА)**

Аннотация

В статье рассматриваются ценностно-ориентированный подход в совершенствовании программ повышения квалификации в условиях инклюзивного образования. Теоретической основой инклюзивного образования являются гуманистическая психология и педагогика, которые объединены в общий подход к проблеме бытия человека – гуманный. В данной работе на основе изучения степени разработанности совершенствования содержания образования в системе повышения квалификации обозначен ценностно-ориентированный подход, как методологическая основа к совершенствованию содержания программ образования педагогов инклюзивного образования. Процесс реализации инклюзивного образования предъявляет высокие требования к педагогу, к его профессиональной компетентности, человеческим качествам. Педагог сегодня помимо сугубо традиционных профессиональных знаний должен иметь современные знания и навыки работы с детьми с особыми образовательными возможностями и их родителями, что, в свою очередь, требует изменения всего компонентного состава и структуры программы курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, ценностно-ориентированный подход, совершенствование, повышение квалификации.*

Бахшиева С.М.¹, Калдыбаева А.Т.², Кемешова А.М.³

¹п.ғ.д., қауымд.профессор, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті

²п.ғ.д., профессор, И.Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университеті

³Абай атындағы ҚазҰПУ «Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫНЫҢ МАЗМҰНЫН ЖЕТІЛДІРУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ (ҚҰНДЫЛЫҚҚА БАҒЫТТАЛҒАН ТӘСІЛ НЕГІЗІНДЕ)

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында біліктілікті арттыру бағдарламаларын жетілдірудегі құндылыққа бағытталған тәсіл қарастырылады. Инклюзивті білім берудің теориялық негізі гуманистік психология мен педагогика болып табылады, олар адам болу мәселесіне жалпы көзқараспен біріктірілген – адамгершілік. Бұл жұмыста біліктілікті арттыру жүйесіндегі білім беру мазмұнын жетілдіру дәрежесін зерделеу негізінде инклюзивті білім беру мұғалімдерінің білім беру бағдарламаларының мазмұнын жетілдірудің әдіснамалық негізі ретінде құндылыққа бағытталған тәсіл көрсетілген. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыру процесі мұғалімге, оның кәсіби құзыреттілігіне, адами қасиеттеріне жоғары талаптар қояды. Бүгінгі таңда мұғалім дәстүрлі кәсіби білімнен басқа, ерекше білім беру мүмкіндіктері бар балалармен және олардың ата-аналарымен жұмыс істеудің заманауи білімі мен дағдыларына ие болуы керек, бұл өз кезегінде біліктілікті арттыру курстары бағдарламасының барлық компоненттік құрамы мен құрылымын өзгертуді талап етеді.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, құндылыққа бағдарланған тәсіл, жетілдіру, біліктілікті арттыру.

Bakhisheva S.M¹, Kaldybaeva A.T.²Kemeshova A.M³

¹*Doctor of Pedagogical Sciences West Kazakhstan University of Innovation and Technology*

²*Doctor of Pedagogical Sciences Kyrgyz State University named after I. Arabaev*

³*Senior Lecturer of the Department of Special Education, Kazakh national pedagogical university named after Abay*

TECHNOLOGY FOR IMPROVING THE CONTENT OF INCLUSIVE EDUCATION PROGRAMS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM (BASED ON A VALUE-BASED APPROACH)

Abstract

The article discusses a value-oriented approach to improving advanced training programs in the context of inclusive education. The theoretical basis of inclusive education is humanistic psychology and pedagogy, which are combined into a general approach to the problem of human existence - humane. In this work, based on studying the degree of development of improving the content of education in the advanced training system, a value-oriented approach is identified as a methodological basis for improving the content of education programs for teachers of inclusive education. The process of implementing inclusive education places high demands on the teacher, his professional competence, and human qualities. A teacher today, in addition to purely traditional professional knowledge, must have modern knowledge and skills in working with children with special educational needs and their parents, which, in turn, requires changing the entire component composition and structure of the program of advanced training courses.

Keywords: *inclusive education, value-based approach, improvement, advanced training.*

Введение. В Республике Казахстан последовательно реализуется политика инклюзивного образования, основанная на признании индивидуальных различий и права всех лиц на получение качественного образования. основополагающий принцип образовательной политики предусматривает обеспечение равных прав на получение качественного образования каждым ребёнком с учётом его индивидуальных возможностей и запросов.

Образовательная политика страны, развиваясь в соответствии с мировыми тенденциями, в качестве одной из приоритетных задач выдвигает задачу обеспечения доступности образовательных услуг для всех детей с учётом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого ребёнка на разных уровнях образования. В стране гарантии права детей с особыми потребностями на получение образования закреплены в Законе "Об образовании"[1]. Термин «особые образовательные потребности» становится частью образовательной системы, отражая и раскрывая новую идеологию, утверждающую уникальность каждого ребёнка, понимание его прав на реализацию потребностей, ответственность общества за создание необходимых условий для обучения.

В соответствии с законодательными актами для детей с особыми образовательными потребностями расширяется доступ ко всем уровням образования что является одним из основных и обязательных условий их дальнейшей интеграции в социум. Это требует от организации образования и педагогов иной готовности к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях, выражающейся в понимании ценностного подхода к каждому ребенку (Конвенция ООН «О правах ребенка») [2].

Одним из важных механизмов реализации инклюзивного образования в стране обозначено совершенствование программ повышения квалификации педагогических кадров по организации работы с лицами с особыми образовательными потребностями (далее - ООП). В Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, утвержденной Постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года, одним из важных механизмов реализации подходов к развитию инклюзивного образования обозначено совершенствование программ повышения квалификации педагогических кадров по организации работы с лицами с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Поставлена задача разработать модули по работе с детьми с ООП по всем направлениям подготовки педагогов и включить модули по предметам, предусматривающие изучение специфики преподавания в инклюзивной среде в рамках реализации всех учебных программ[3].

В данном документе также отмечена необходимость продолжения и укрепления работы по совершенствованию содержания среднего образования на основе ценностно-ориентированного, деятельностного, личностно-ориентированного и коммуникативного подходов. Это означает, что инклюзивное образование, помимо совершенствования профессиональных педагогических умений и навыков, на которые ориентирована система повышения квалификации, предполагает внедрение в программу основ гуманистических ценностей, способствующие обеспечить каждому обучающемуся условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. Для этого требуется совершенствование содержания программ курсов, обеспечивающее устойчивость ценностных ориентиров, что повлияет на развитие дополнительных профессиональных и личностных навыков. При такой постановке вопроса структура и содержание программ инклюзивного образования, главным образом, должны состоять из обучающих модулей на основе ценностно-ориентированного подхода, психолого-педагогических знаний, культуры, этики, которые станут ценностными установками в профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования

Методологической базой исследования проблем совершенствования содержания инклюзивного образования являются гуманистический, ценностно – ориентированный и аксиологический подходы.

В качестве методик исследования выбраны: методика оценки эффективности программ повышения квалификации по инклюзивному образованию «Мониторинг качества курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов» (Ю. О. Лихашерстная) методика оценки работы учителя (Л. М. Митина), методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров). Для оценки эффективности программ применена методика оценки результативности и эффективности образовательных программ (А. И. Гусева, Е. Б. Весна) «Оценка эффективности продвижения образовательных программ в условиях высококонкурентного рынка» (А. А. Стукалова) и «Трехмерная методическая система обучения» (Ж. А. Караев) и др. [4,5,6,7].

Исследование проводилось на стыке теоретического анализа материалов и разработки и апробации программ на практике, для этого в качестве основных методов использованы: совершенствование, апробация созданных проектов, мониторинг эффективности экспериментальной практики на кафедре специальной педагогики института повышения квалификации. Проведен анализ нормативно-правовых документов, концептуализация, моделирование программы на основе аксиологического подхода, разработка контента в соответствии с ожидаемыми результатами, оценивание, а также диагностики, как анкетирования, экспресс-опрос.

В настоящее время в образовательном пространстве актуальным становится формат совершенствования содержания образовательных программ под конкретные образовательные задачи, с учетом особенностей организации образования. Совершенствование содержание инклюзивного образования основывается на ценностно-ориентированном подходе к личности учащихся с ООП. Результатом обучения на курсах должны стать умение педагогов настроить таких детей на адекватную самооценку, позитивный взгляд на свое будущее, готовность к постоянному самосовершенствованию.

Принципами совершенствования инклюзивного образования на основе аксиологического подхода нами обозначены: *принцип приоритета человека, принцип доступности, принцип саморазвития, принцип активности в обучении, принцип интеграция учебной и практической деятельности; принцип персонализации, принцип командного обучения, принцип непрерывности* с учетом посткурсовых занятий, *принцип обратной связи*, обеспечивающий возможность дальнейшего совершенствования. Данные принципы позволяют обеспечить включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду, и это напрямую зависит от профессиональных возможностей и личностных качеств педагогов[8].

Ценностно-ориентированные подходы и принципы совершенствования содержания инклюзивного образования, предполагает задачу формирования результатов обучения в контексте гуманистической парадигмы.

Для совершенствования комплекса инклюзивного образования, состоящая из концепции, программы, результатов, содержания и технологии, на наш взгляд, более приемлемым оказалась классификация профессиональной деятельности педагога на основе ценностей, разработанная группой авторов, под руководством В. А. Сластенина [9], состоящая из следующих обозначений: ценности-цели; ценности-знания –ценности-средства; ценности-отношения; ценности-качества. В нашей концепции совершенствования содержания программ на основе аксиологического подхода *данные компоненты обеспечивают ценностные основы* на каждом этапе деятельности. Целеполагание состоит из *ценностей-целей*, которые нацелены не только на развитие профессиональных, но и *ценностно-ориентированных качеств*, основанных на гуманизме.

Компоненты *ценности-знания и ценности средства* при разработке и выборе учебных материалов и для передачи знаний и информации, определение средств и методов на курсах предполагают усиление ценностной направленности контента в инклюзивном образовании. *Ценности-отношения* закладывают основу гуманных, личностно-ориентированных, диалоговых, природосообразных и культуросообразных взаимоотношений на курсах, которые становятся моделью профессиональной деятельности педагогов. И наконец, компонент *ценности-качества* предполагают обеспечение ценностно-ориентированной компетентности педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Данная классификация полностью отслеживает наличие ценностно-ориентированных подходов *от целей до ожидаемых результатов* при определении структуры проектировании содержания программ инклюзивного образования в системе повышения квалификации [10].

Результаты исследования и выводы

В этой главе разработаны содержание, обозначены модули и технологии совершенствования содержания инклюзивного образования в системе повышения квалификации на основе ценностно-ориентированного подхода. Описание итогов опытно-экспериментальной работы по проектированию содержания инклюзивного образования и апробации технологии повышения квалификации педагогов инклюзивного образования и их интерпретация

Апробация проводилась на базе ФАО НЦПК «Өрлеу» Республиканский институт повышения квалификации педагогических кадров системы образования. В эксперименте данной программы в течение 2018-2020 гг. приняли участие 161 слушателей, из них 86 экспериментальной и 75 в контрольной группах.

Анализ входного анкетирования показал, что наибольшие затруднения вызывают следующие направления: ценностно-ориентированная деятельность – 27%, нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования – 23%, методы и технологии при совместном обучении детей с ООП с другими детьми – 23%, проблемы педагогического анализа – 16%, планирование – 11%. Также выявлено, что слушатели курсов в основном компетентны и практически владеют интерактивными методами обучения и воспитания детей с ООП. Наибольшие затруднения вызывают следующие направления (Рис 1).

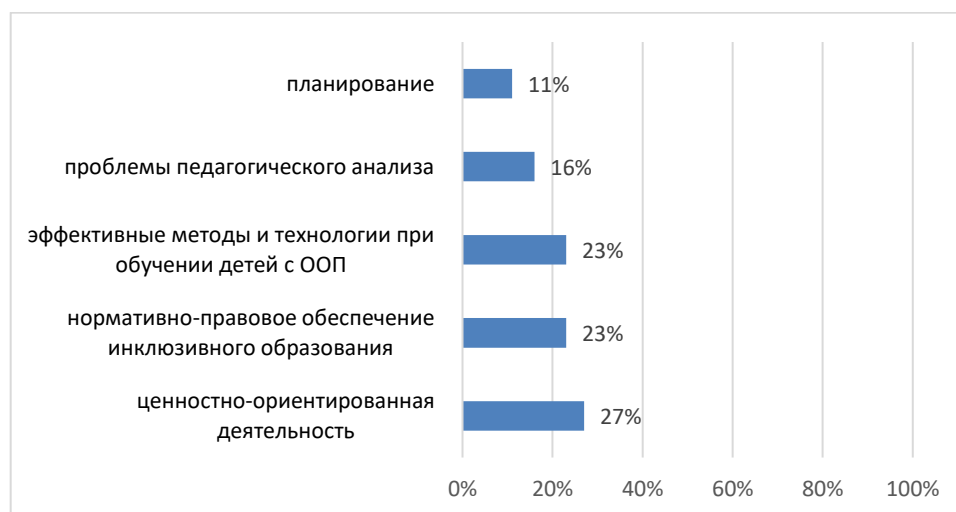


Рис 2.2. Наибольшие затруднения вызывают следующие направления.

Вместе с тем, выявлено, что аксиологические подходы, методы и технологии ориентированные на формирование ценностных отношений не считаются приоритетными в инклюзивном образовании. Выяснилось, что при разработке и проектировании программ курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию не акцентируется внимание на системное изучение основ аксиологического подхода через учебные модули и

применение ценностно-ориентированных технологии и методов. Не все педагоги мотивированы на реализацию идей инклюзии в собственной педагогической практике. Это подтверждают количественные данные по критерию мотивационно-ценностной готовности (низкий уровень у 9 % педагогов).

Операционально-деятельностная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования соответствует преимущественно среднему уровню (76 %). Это недостаточный показатель, обусловленный отсутствием у респондентов знания принципов и понимания задач инклюзивного образования, а также несформированностью умений отбирать эффективные методы и приемы обучения, технологии персонафицированного сопровождения ребенка с ООП.

Анализ рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования показал, что респонденты адекватно оценивают собственную профессиональную компетентность в области организации инклюзии (у 19 % педагогов установлен высокий уровень, у 56% – средний). Эти испытуемые обозначают имеющиеся у них затруднения и проблемы, стремятся выделить их причины. Однако у 25 % педагогов выявлен низкий уровень сформированности рефлексивно-оценочного критерия, что проявляется в неумении решать профессиональные задачи, связанные с совместным обучением детей с нормальным и нарушенным развитием (Рис. 2).

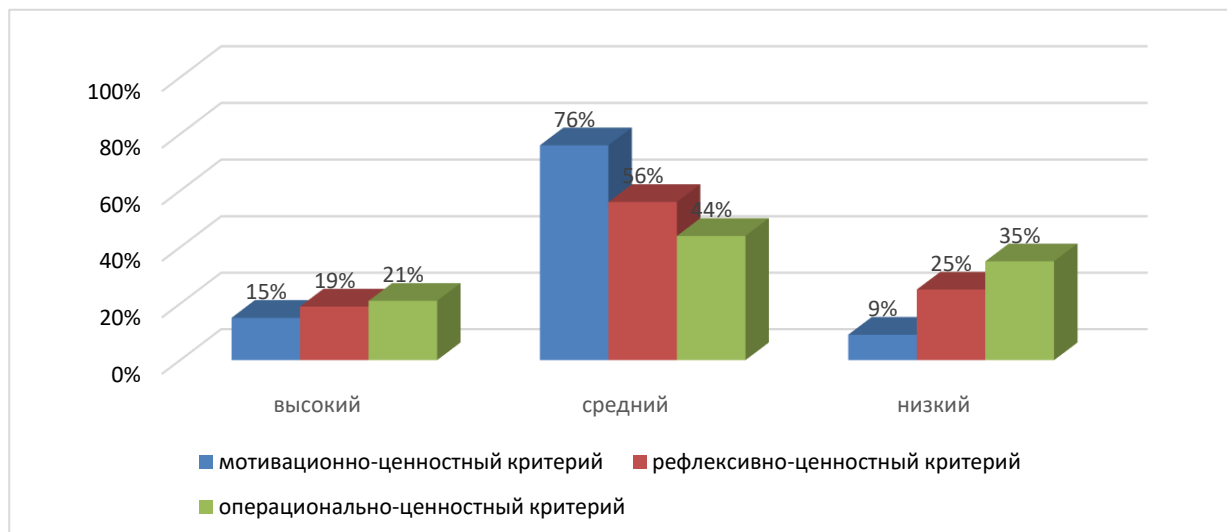


Рис 2.3. Уровень мотивационно-ценностной, операционально- деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе.

Исходя из этого на этапе формирующего эксперимента разработана детализация ценностно-ориентированных компетентностей по модулям программы, как критерий результатов обучения обозначены новые навыки и компетенции слушателей. Итоги констатирующего этапа определили позицию в проектировании содержания образовательной программы ориентированной на результат. В результате данного подхода можно увидеть соответствие ожидаемых результатов обучения на основе ценностных классификации к характеристике содержания программы инклюзивного образования. Совершенствование осуществлено от результатов обучения к модулям и детализация компетентностей по каждому модулю.

На этом этапе эксперимента подведены итоги изучения всех модулей, через применение технологии оценки достижений в соответствии с ожидаемыми результатами.

Экспериментальное совершенствование содержания программ инклюзивного образования на основе аксиологического подхода как целостный проект объединяет результаты освоение всех модулей, и показывает общую картину состояния контрольной и

экспериментальной группам. Сопоставление результатов двух групп показал наиболее успешные и наиболее слабые звенья по модулям (рис. 3).

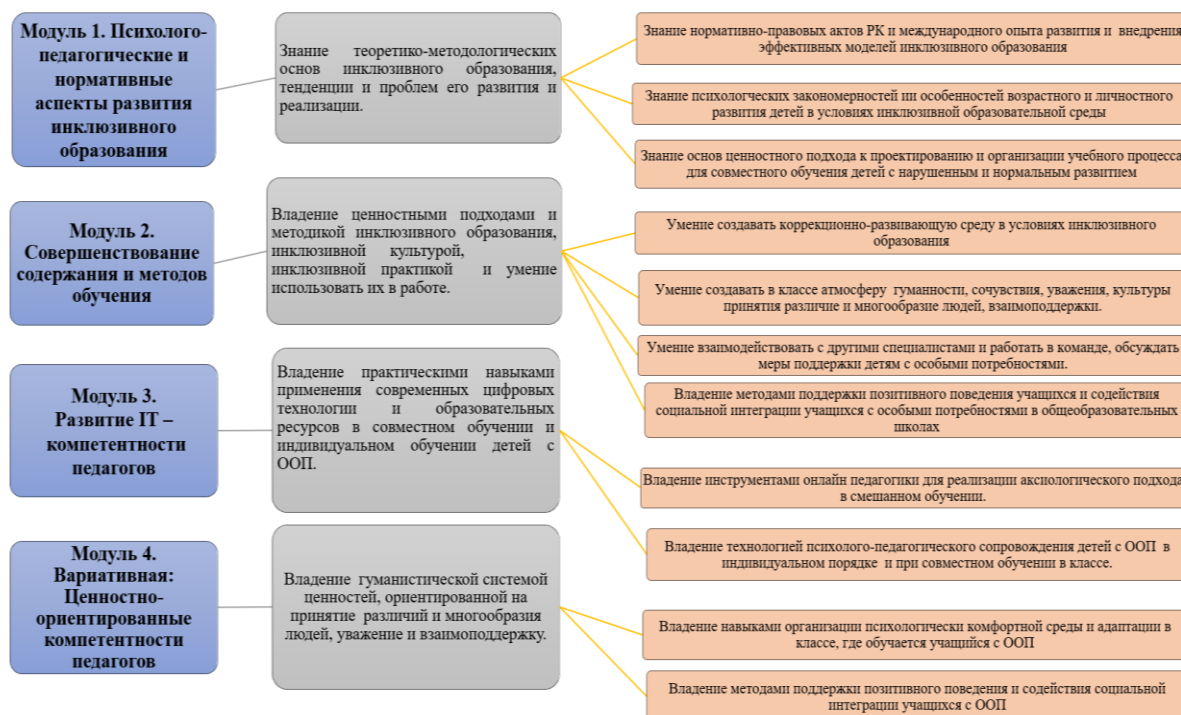


Рис. 3. Формулировка результатов обучения с детализацией компетенций

По итогам анализа данных результатов контрольная группа показала в среднем рост на 6,5 баллов, экспериментальная группа показала рост в среднем на 8,1 балла. Для оценки каждого результата на выходе использованы опросники и практические задачи для слушателей по каждому критерию.

Динамика влияния совершенствования содержания программы инклюзивного образования на основе аксиологического подхода на результаты обучения представлена ниже на рис. 4.



Рис. 4. Динамика влияния совершенствования содержания программы инклюзивного образования на основе аксиологического подхода на результаты обучения. Результаты контрольной и экспериментальной групп.

Для оценки результатов по данным параметрам проведена оценка эффективности программ на основе методики Лихашерстной Ю. О «Мониторинг качества курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов») контрольных и экспериментальных групп по инклюзивному образованию курсов повышения квалификации. В качестве экспертов выступили как сотрудники отделов анализа и мониторинга системы повышения квалификации, как педагоги инклюзивного образования (Рис. 5):



Рис. 5. Оценка эффективности образовательной программы.

При сравнении сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности на констатирующем и формирующем этапах исследования были выявлены следующие количественные показатели (рис. 6). На формирующем этапе исследования показатели низкого уровня (19 %) снизились на 14 %; показатели среднего уровня (76 %) снизились на 71%. Это закономерно привело к повышению на 5% высокого уровня на 15%. Анализируя количественные и качественные данные можно сделать следующие выводы: Увеличению количества педагогов, знающих и понимающих сущность инклюзивного образования, его основные принципы и задачи, умеющих проявлять ценностное отношение, личностную заинтересованность в отношении детей ООП, способствовало содержание модуля. Мотивированию педагогов к активным действиям при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием содействовало использование гуманитарных технологий, таких как технология фокус-группового обучения, технология контекстного обучения и др.

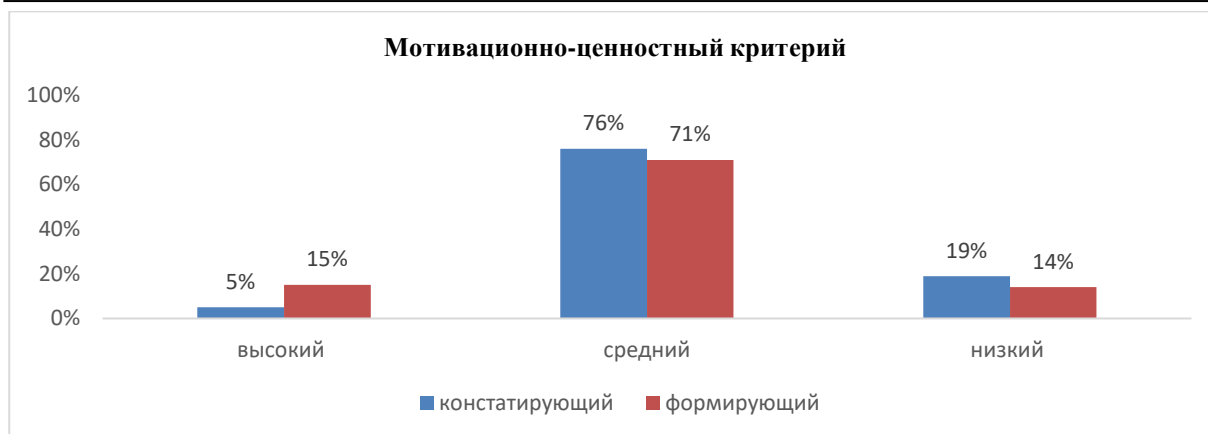


Рис.6.7. Результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем и формирующем этапах.

Заключительный этап эксперимента. Как отмечено выше, в ходе совершенствования содержания нами были сформированы ожидаемые результаты по модулям программы, расшифрованы ожидаемые результаты каждого модуля с последующей детализацией компетенции на основе ценностно-ориентированного подхода. Детализация каждого модуля позволила определить, насколько содержание модуля способствовало достижению обозначенных результатов.

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы: 1). Содержание модулей программы способствовало увеличению количества педагогов, знающих и понимающих сущность инклюзивного образования, его основные принципы и задачи, умеющих проявлять ценностное отношение, личностную заинтересованность в отношении детей с ООП; 2). Знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; 3) Формирование гуманистической системы ценностей, ориентированную на принятие различий и многообразия людей, уважение и взаимоподдержку.

Сопоставление результатов двух групп показал наиболее успешные и наиболее слабые звенья по модулям аксиологические основы содержания программ обеспечат приобретение педагогами ценностно-ориентированных профессиональных и личностных навыков для работы в условиях инклюзивного класса.

В результате анализа итогов практической части эксперимента выявлена положительная динамика в достижении результатов обучения слушателей как в части личностно-ценностных качеств, так и в профессиональных навыках для осуществления деятельности в области инклюзивного образования. Результатом является включение педагогов организаций образования в процесс совершенствования и создания реально функционирующей инклюзивной образовательной среды на основе ценностно-ориентированного подхода.

Список использованной литературы:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2024 г.) https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747_ (дата обращения – 09.01.24)
2. Конвенция ООН «О правах ребенка» РК
3. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы /Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>

4. Лихашерстная, Юлия Олеговна, Мониторинг качества курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогов тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.08, кандидат педагогических наук [Текст]/. Лихашерстная, Ю.О., Москва, 2011-193 с.
5. Гусева А.И., Весна Е.Б., Оценка результативности и эффективности сетевых образовательных программ [Текст] / Гусева А.И., Весна Е.Б. // Журнал Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6
6. Стукалова А.А., «Оценка эффективности продвижения образовательных программ в условиях высоконкурентного рынка» [Текст] Стукалова А.А., Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» <http://naukovedenie.ru> Том 7, №3 май - июнь 2015
7. Караев, Ж.А., Байжасарова, Г.З. и др. Дидактические требования к разработке и экспертизе программ, учебников и элементов: УМК. [Текст] / Ж. А.Караев, Г.З. Байжасарова – Алматы, 1998. -34 с.
8. Слостенин В.А., Чижикова Г.И., «Введение в педагогическую аксиологию»: Учебное пособие для вузов.-М.: Изд.центр «Академия», 2003, -192стр (на стр 70).
9. Слостенин В.А., Шиянов Е.Н., Гуманистическая парадигма образования как основа формирования профессиональной подготовки учителя, - М., 1997
10. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования. - Алматы: Алем, 2000. -380 с.

МРНТИ: 14.29.09

УДК 376.42

К.У. Шайжанова¹, А.Бейбітқызы¹

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті¹

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ҰСАҚ МОТОРИКАСЫН ДӘСТҮРЛІ ЕМЕС ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ДАМУЫ

Аңдатпа

Әлемнің әртүрлі елдерінде аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың әлеуметтенуі, қалыптасуы, дамуы сияқты мәселелер психологтардың, философтардың, әлеуметтанушылардың зерттеулерінің өзектілігі болып табылады. Мақалада «аутизм спектрі бұзылысы» ұғымына ғалымдардың анықтамалары, айтқан пікірлері келтірілген. Сонымен, аутизм спектрінің бұзылуы – балалар әлеуметтік бейімделудің бұзылуымен, қарапайым қарым-қатынас дағдыларының болмауымен сипатталады. Аутизмнің белгілері өте көп, оның белгілері нақты көрінбегенімен, баланы сырттай бақылаған кезде, онымен байланысқа түсуге тырысқан кезде байқалады. Негізгі белгілері: көзге қарамау, қарым-қатынастан өзін аулақ ұстау, гипербелсенділік, реттілік, зейін тұрақсыздығы. Зерттеу тақырымызға сәйкес аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың ұсақ моторикасы қарастырылып, дамыту жолдары, ойындары көрсетілді.

Түйін сөздер: аутизм, аутистік спектр бұзылысы, ұсақ моторика, дәстүрлі емес әдістер, түзете-дамыту жұмыстары, дамыту, даму, моторика.

К.У.Шайжанова¹, А.Бейбітқызы¹

Казахский национальный педагогический университет имени Абая¹

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ

Аннотация

Такие вопросы, как социализация, формирование, развитие детей с расстройством аутистического спектра в разных странах мира, являются актуальными для исследований психологов, философов, социологов. В статье приводятся определения, высказанные учеными мнения к понятию "расстройство спектра аутизма". Так, расстройство аутистического спектра-дети характеризуются нарушением социальной адаптации, отсутствием элементарных коммуникативных навыков. Симптомы аутизма многочисленны, и хотя его симптомы не проявляются четко, они заметны при внешнем наблюдении за ребенком, когда он пытается связаться с ним. Основные симптомы: невнимательность, избегание общения, гиперактивность, последовательность, неустойчивость внимания. В соответствии с темой исследования была рассмотрена мелкая моторика детей с расстройствами аутистического спектра, показаны пути развития, игры.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, мелкая моторика, нетрадиционные методы, коррекционно-развивающая работа, развитие, развитие, моторика.

K.U.Shayzhanova¹, A.Beybitkyzy¹

Kazakh National Pedagogical University named after Abai¹

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS USING NON-TRADITIONAL METHODS

Abstract

Issues such as socialization, formation, and development of children with autism spectrum disorder in different countries of the world are relevant for research by psychologists, philosophers, and sociologists. The article provides definitions, opinions expressed by scientists on the concept of "autism spectrum disorder". Thus, autism spectrum disorder-children are characterized by impaired social adaptation, lack of basic communication skills. The symptoms of autism are numerous, and although its symptoms do not appear clearly, they are noticeable when externally observing a child when he tries to contact him. The main symptoms are inattention, avoidance of communication, hyperactivity, consistency, instability of attention. In accordance with the topic of the study, the fine motor skills of children with autism spectrum disorders were considered, the ways of development and games were shown.

Keywords: *autism, autism spectrum disorder, fine motor skills, non-traditional methods, correctional and developmental work, development, development, motor skills.*

Kіріспе

Аутизм, сондай-ақ, инфантильді аутизм (ағылш. infantile autism) немесе ерте балалық аутизм (childhood autism) (Американская психиатрическая ассоциация [1]), ерте инфантильді балалар аутизм, (early infantile/childhood autism), Каннер синдромы (Kanner's autism) деп те аталады. Аутистикалық бұзылыс (autistic disorder) — мидың дамуының бұзылуынан туындайтын және әлеуметтік өзара әрекеттесу мен қарым-қатынастың айқын және жан-жақты тапшылығымен, сондай-ақ шектеулі мүдделермен және қайталанатын әрекеттермен сипатталатын бұзылыс. Барлық көрсетілген белгілер 3 жасқа дейін пайда бола бастайды (Американская психиатрическая ассоциация [2]).

Аутизмнің себептері, мидағы синаптикалық байланыстардың жетілуіне әсер ететін гендермен тығыз байланысты, дегенмен аурудың генетикасы күрделі және қазіргі уақытта аутизм спектрінің бұзылуының пайда болуына не көбірек әсер ететіні белгісіз: көптеген гендердің өзара әрекеттесуі немесе сирек кездесетін мутациялар. Сирек жағдайларда аурудың туа біткен ақауларды тудыратын заттардың әсерімен тұрақты байланысы анықталады. АҚШ мәліметтері бойынша, 2011-2012 жылдары аутизм және аутизм спектрінің

бұзылуы мектеп оқушыларының 2%-на ресми түрде диагноз қойылды, бұл 2007 жылғы 1,2% - дан әлдеқайда көп. Аутизмді анықтаған адамдардың саны 1980 жылдардан бастап күрт өсті, бұл ішінара диагностикалық тәсілдердің өзгеруіне байланысты; аурудың нақты таралуы жоғарылағаны әлі белгісіз.

Аутизмді анықтау үшін бір белгінің болуы жеткіліксіз, олар үш белгілерді қамтиды:

- элеуметтік өзара әрекеттесудің болмауы;
- бұзылған өзара байланыс;
- қызығушылықтың шектелуі және қайталанатын мінез-құлық репертуары.

Аутизм спектрі бұзылған балаларда кездесетін тағы бір белгілерге жатады (Караневская О.В [3]):

1. Жалпыланған оқудың жеткіліксіздігі. Көпшілігінде бар. Аутизмнің ең ауыр түрлерімен ауыратын балаларға қатысты үлгі бар: 50% $IQ < 50$, 70% < 70 және 100% дерлік $IQ < 100$. Аспергер синдромы және басқа аутизм спектрінің бұзылыстары қалыпты интеллектісі бар балаларда (соның ішінде орташадан жоғары) көбірек анықталса да, бұл жеңіл аутизм бұзылыстары да жиі жалпы оқудың жеткіліксіздігімен бірге жүреді.

2. Ұстамалар. Жалпы оқудың жеткіліксіздігі бар аутист адамдардың шамамен төрттен бірінде және қалыпты IQ бар аутист адамдардың шамамен 5%-нда кездеседі. Ұстамалар көбінесе жасөспірім кезінде көрінеді.

3. Гиперактивтілік және зейін тапшылығы. Көбінесе айқын гиперактивтілік ересектер жүктеген тапсырмаларда көрінеді (мысалы, мектеп сабақтары), ал бала өздігінен тандалған тапсырмаларға жақсы назар аудара алады (мысалы, текшелерді қатарға тұрғызу, сол мультфильмді қайта-қайта қарау). Дегенмен, аутизмнің басқа жағдайларында барлық әрекеттерде нашар назар аударылады. Баланың өз қажеттіліктерін жеткізе алмауынан немесе біреудің оның рәсімдері мен әдеттегі тәртібіне араласуынан туындауы мүмкін ауыр және жиі ашулану жиі кездеседі.

Соңғы жылдары «аутизм спектрінің бұзылуы» (АСБ) термині кеңінен қолданылып жүр, оған балалар аутизмінен басқа атипті аутизм мен Аспергер синдромы жатады (Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. [4]). Мұндай балалар элеуметтік бейімделудің бұзылуымен, қарапайым қарым-қатынас дағдыларының болмауымен сипатталады. Олар қарым-қатынастан кетуге тырысады, басқа балалармен ойнай алмайды, қоршаған әлемге деген қызығушылығы жоқ, мінез-құлқында стереотип, қорқыныш, агрессия, өзіне-өзі агрессиясы бар. АСБ бар балаларда элеуметтік дағдыларды қалыптастырудың бұзылуының негізі – толыққанды эмоционалды байланыс орнату, басқа адамдардың эмоционалды күйлерін ажырату және оларға назар аудару мүмкіндігі. Аутизмі бар балалардың ойын әрекеттерінің де ерекшелігі бар: олар жалғыз ойнағанды жөн көреді, көбінесе стереотиптік механикалық түрде ойын заттарын емес, тұрмыстық заттарды (қақпақтар, кәстрөлдер және т.б.) басқарады, жылтыр, дыбыс шығаратын заттар, сондай-ақ су, құм, ұсақ тастар ерекше қызығушылық тудырады. Олар ұзақ уақыт бойы сұрыптай алады.

Біздің зерттеуімізде аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың ұсақ моторикасын дамыту мәселесі қарастырылады.

Ұсақ моториканың дамуы баланың жалпы дамуының өте маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл жаңа туған жастан басталады, онда бала өз қолын басқаруға тырысады. Кейінірек ол сылдырмақтарды ұстап, содан кейін қасық пен қаламды қолдануға үйретіледі. Әр түрлі ойындар балаға жаңа дағдыларды игеруге көмектеседі – әртүрлі өлшемдер мен пішіндегі заттарды ұстап тұру, екі затты біріктіру, ересектердің артындағы қол қимылдарын қайталау, саусақтар мен қолдардың белсенді және сенімді қимылдарын үйрену. Сонымен қатар, ұсақ моториканы дамыту сабақтары оған сенімді және тәуелсіз болуға көмектеседі.

Моторика неғұрлым дамыған болса, артикуляциялық аппарат, яғни соғұрлым сөйлеу мүшесін де дамыған деп санауға болады. Сондықтан саусақтардың нәзік қимылдары балалардың сөйлеуінің дамуы мен қалыптасуына айтарлықтай әсер етеді. Баланың сөйлеуді тезірек үйренуі үшін ұсақ моторика деп аталатын нәзік мақсатты қол қимылдарын дамыту

қажет. Ұсақ моториканың дамуы зейіннің, ойлаудың, қиялдың, үйлестірудің, визуалды және моторлық есте сақтаудың дамуымен тығыз байланысты. Қол моторикасын дамыту өте маңызды, өйткені ол балаға өмір бойы қажет болады. Саусақтар мен қолдардың үйлестірілген және дәл қимылдары күнделікті өмірде жазу және сурет салу, киіну, тазалау сияқты ең қажетті тұрмыстық әрекеттерді орындау үшін қажет. Балалардағы ұсақ моториканы дамыту мүмкіндігінше ертерек басталуы керек. Ұсақ моториканы дамыту мәселесі әрдайым өзекті, ал соңғы жылдары оған ерекше назар аударылуда. Бұл көптеген балаларда, әсіресе қалаларда тұратын балалардың дамудың артта қалуы жиі кездеседі.

Отандық педагогикалық және психологиялық ғылымда қарапайым балалар мен дамуында ауытқулары бар балалардың қол моторикасын зерттеуге арналған көптеген жұмыстар бар. Бұл тақырыпты Н.А.Бернштейн, В.А.Сухомлинский, М.М.Кольцова, А.Н.Леонтьев, А.В.Антонова, М.И.Аксенова, О.С.Бот және т.б. сияқты ғалымдар жасаған, Л.В.Филиппова, О.Ю.Узорова, С.Е.Гаврина және т.б. Т.А.Власова, Л.В.Занков, А.Р.Лурия жүргізген зерттеулер. М.С.Певснер және басқалар ұсақ моториканың дамуындағы бұзылулар ақыл-ой кемістігі кезінде интеллекттің бұзылуының типтік белгілерінің бірі ретінде қызмет ететіндігін анықтады (Османова Г. А. [5]).

Аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ) – бұл психикалық дамудың туа біткен бұзылыстары, элеуметтік өзара әрекеттесудің бұзылуымен (вербалды емес белгілерді тани алмайды), қарым-қатынас кезінде жеткіліксіз реакциялармен, стереотипке деген қызығушылық пен бейімділіктің шектелуімен немесе данышпандық көрінісімен анықталады.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты – аутизм спектрі бұзылысы бар 5-7 жастағы балаларда ұсақ моториканы және ұсақ заттарды манипуляциялау дағдыларын дамытуға бағытталған стандартты емес материалдармен әзірленген ойындар мен жаттығулар бағдарламасының тиімділігін теориялық тұрғыдан негіздеу және эмпирикалық түрде тексеру.

Зерттеу нысаны – аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың сенсомоторлық жүйесі.

Зерттеу пәні – стандартты емес материалдармен ойындар мен жаттығулар арқылы аутизм спектрі бұзылысы бар 5-7 жастағы балаларда ұсақ моториканы дамыту.

Зерттеу болжамы: Егер, аутизм спектрі бұзылысы бар 5-7 жастағы балаларда ұсақ моториканы дамыту әдістерін таңдау диагностика барысында анықталған мәселелерді жеңуге бағытталса, онда ұсақ моториканы дамытуды ұйымдастырушылық-әдістемелік қамтамасыз етуді әзірлеу және кейіннен сынақтан өткізу тиімді болады.

Зерттеу әдістемесі мен әдістері

Біз зерттеу жұмысымызда қолданылатын теориялық бойынша: зерттеу тақырыбы бойынша арнайы психологиялық-педагогикалық, дефектологиялық әдебиеттерді пайдаланып, статистикалық, ғылыми деректерді талдау және зерделеу, модельдеу, салыстыру. Эмпирикалық әдістеріне: мектеп жасындағы 5-7 жастағы балаларды бақылау, әңгімелесу, әр түрлі тақырыптағы сортерлер (кілттері бар үй, гүлдер себеті, геометриялық фигуралары бар машина); «Климо» ойын жиынтығы (саңырауқұлақтар мен жидектер); «Үй және жабайы жануарлар» дидактикалық жиынтығы; «Көңілді қақпақтар» ұсақ моторикасын дамытуға арналған жинақ. Зерттеу жұмысы 15-қаңтар, 2024 жылы басталды.

Аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың ұсақ моторикасын зерттеу жұмысының базасы Алматы қаласы білім басқармасының «№7 Оқушылар үйі» МКҚК 5-7 жастағы 30 бала қатысты. Балаларды сырттай бақылап болғаннан кейін, ұсақ моторикасын тексеру мақсатында қолданылған әдістерге біз әр түрлі тақырыптағы сортерлер (кілттері бар үй, гүлдер себеті, геометриялық фигуралары бар машина); «Климо» ойын жиынтығы (саңырауқұлақтар мен жидектер); «Үй және жабайы жануарлар» дидактикалық жиынтығы; «Көңілді қақпақтар» ұсақ моторикасын дамытуға арналған жинақ және т.б. (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. [6]).

Зерттеу нәтижелері

Аутизм спектрі бұзылысы бар бастауыш сынып оқушыларын алғашқы зерттеу аутизм спектрі бұзылған балалардың сөйлеуінің, қиялының және ойлауының ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтауға, сондай-ақ мұндай балалардың жазу және белгі жүйесін түсінуі туралы ғылыми түсініктерін кеңейтуге мүмкіндік берді. Барлық балалардың нәсілдермен ұқсастығы – рөлдік ойындар және сюжетті елестетуді, олар үшін ойын жағдайын елестетуді қажет ететін кез-келген басқа ойындар іс-жүзінде мүмкін емес. Көпшілігінде жақсы рефлексиялық сөйлеу бар, олар санауыштарды жақсы есте сақтайды, психологтың артынан күрделі грамматикалық құрылымдарды қайталайды, бірақ, мысалы, қасқыр оны қуып жетсе, қоян не сезінетінін, не істейтінін және қасқырды қалай алдауға болатынын елестете алмайды.

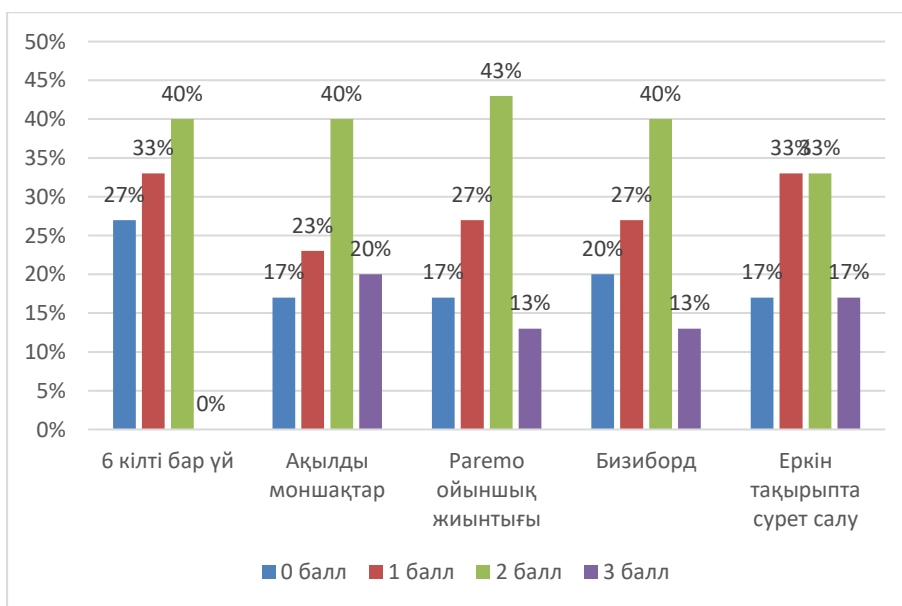
Кесте 1

Аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың балдық көрсеткіштері

	Балл	«6 кілт бар үй»	«Ақылды моншақтар (әріпте мен буындар)»	«Pareto ойыншық жиынтығы»	Бизиборд Woodle «Люкс» біржақты	Еркін тақырыпта сурет салу
1	0 балл	8 бала	5 бала	5 бала	5 бала	6 бала
2	1 балл	10 бала	7 бала	8 бала	10 бала	8 бала
3	2 балл	12 бала	12 бала	13 бала	10 бала	12 бала
4	3 балл	-	6 бала	4 бала	5 бала	4 бала

Зерттеу әдістері ретінде қолданылатын ойындарға келетін болсақ, кестеде келтірілген оң нәтижелер бар. Алынған білім мен дағдыларды бағалау баллмен бағаланды:

- 0 балл – өзгерістер болған жоқ;
- 1 балл – төмен;
- 2 балл – орташа;
- 3 балл – жоғары.



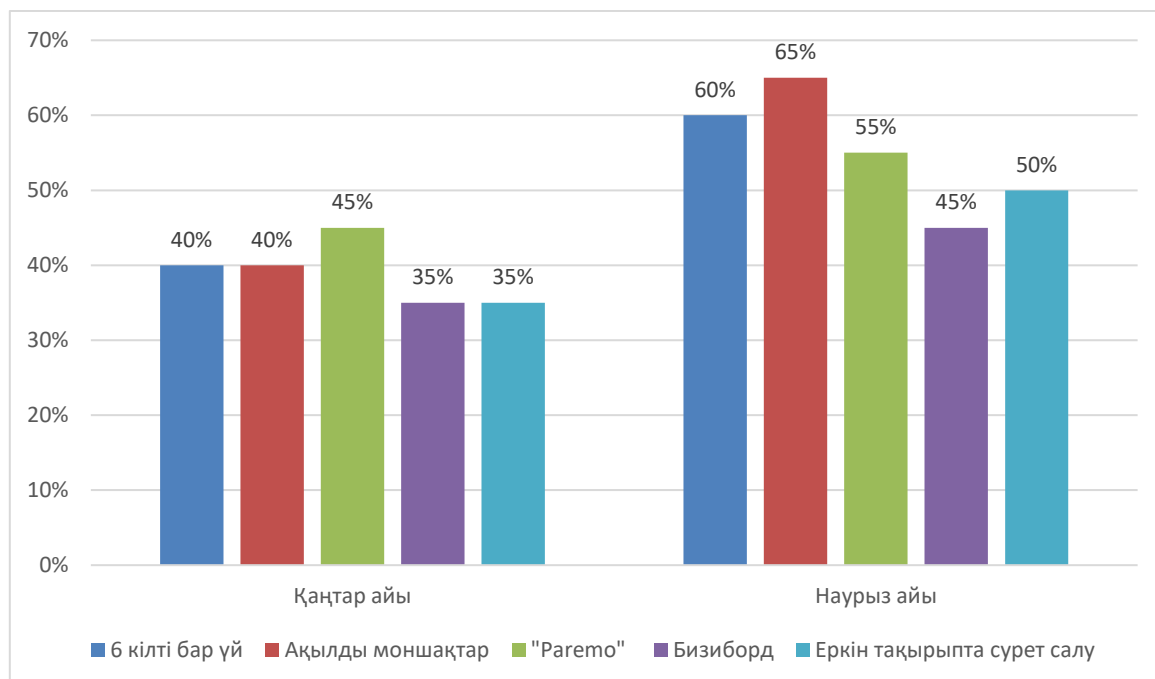
Сурет 1. Аутизм спектрінің бұзылысы бар балалардың пайыздық көрсеткіштері

Айта кетейік, ең жоғары балл кейбір жаттығулардан және бірнеше білім алушылардан алынды. Кестеде орташа арифметикалық мәндер көрсетілген.

Кесте 2

Аутизм спектрі бұзылысы бар балалардағы ұсақ моториканың дамуын салыстырмалы көрсеткіштері

№	Бақылау-өлшеу құралдары	Қаңтар айы 2024 жыл	Наурыз айы 2024 жыл
1	Дидактикалық сортер «6 кілті бар үй»	Балалардың 40% орындады	60% орындады
2	Дидактикалық материал «Ақылды моншақтар» (әріптер мен буындар)	Балалардың 40% орындады	65% орындады
3	«Paremo» ойыншық жиынтығы	Балалардың 45% орындады	55% орындады
4	Бизиборд Woodle «Люкс» біржақты.	Балалардың 35% орындады	45% орындады
5	Еркін тақырыпта сурет салу	Балалардың 35% орындады	50% орындады



Сурет 2. Аутизм спектрі бұзылысы бар балалардағы ұсақ моториканың дамуын салыстырмалы көрсеткіштері

Бұл әдістемені жүргізу арқылы біз балалардың ұсақ моторикасының деңгейлерін анықтадық.

Дәстүрлі емес сурет салу – дәстүрге негізделмеген бейнелеу өнері. Дәстүрлі емес тәсілдермен сурет салу, балаларды таң қалдыратын және таң қалдыратын қызықты, таң қалдыратын әрекет. Ерекше материалдар мен ерекше әдістер балаларды қызықтырады, өйткені мұнда «мүмкін емес» сөзі жоқ, сіз қалағаныңызша сурет сала аласыз, тіпті сіз өзіңіздің ерекше техникаңызды ойлап таба аласыз. Балалар ұмытылмас, жағымды эмоцияларды сезінеді, ал эмоцияларға сәйкес баланың көңіл-күйін, оны не қуантатынын, оны не ренжітетінін бағалауға болады. Бұл сурет салудың дәстүрлі емес әдістері, олар жайбарақаттық, ашықтық атмосферасын тудырады, бастаманың, тәуелсіздіктің дамуына

ықпал етеді, балалардың іс-әрекетіне эмоционалды-жағымды көзқарас тудырады. Көрнекі әрекеттің нәтижесі жаман немесе жақсы болмауы мүмкін, әр баланың жұмысы жеке және ерекше.

Сурет салуда біз келесі дәстүрлі емес жұмыс әдістерін қолданамыз:

1. «Тактильді сурет салу»: «Саусақпен сурет салу» бала гуашьқа саусағын түсіріп, нүктелерді, дақтарды қағазға жағады. Әр саусаққа әр түрлі түсті бояу жиналады.

2. «Алақанмен сурет салу»: бала алақанды гуашьқа (бүкіл щеткаға) батырады немесе оны щеткамен бояйды және қағазға басып шығарады. Әр түрлі түстермен боялған оң және сол қолдар.

3. «Нүктелік сурет»: бала саусағын гуашьқа батырып, оны ақ қағазға перпендикуляр етіп қойып, бейнелей бастайды.

Аппликация:

Аппликация процесінде бала бірқатар графикалық және кескіндемелік дағдыларды игереді, қоршаған әлемнің объектілері мен құбылыстарын талдауға үйренеді. Бұл саусақтардың ұсақ моторикасын, олардың бұлшықеттерін, қозғалыстарды үйлестіруді дамыту үшін өте маңызды.

Аппликацияда біз келесі дәстүрлі емес техникаларды қолданамыз:

- қимылдардың дәлдігін дамыта отырып, әртүрлі суреттері бар дайын жапсырмаларды желімдейміз.

- мыжылған қағазды қолдану (кескінге көлем береді).

- «Аппликация» әдісі кескіннің құрылымын беру үшін жақсы.

- көбік қосымшасы фигураларға көлем береді.

- «Көрпе» немесе қағазды бұрау техникасын қолдана отырып, біз спиральға бұралған ұзын және тар қағаз жолақтарынан көлемді композициялар аламыз және табиғи материалдармен аппликация әрқашан қызықты, пайдалы.

Қорытынды

Ұсақ моторика – саусақтарыңызбен және қолдарыңызбен ұсақ қозғалыстарды дәл орындауға бағытталған үйлестірілген әрекеттер жиынтығы. Бұған сүйек, жүйке бұлшықеті және көру жүйелері қатысады.

Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда қолдың ұсақ моторикасын дамытуда ауытқулар бар, визуалды-моторлы үйлестіру дағдылары жеткіліксіз қалыптасқан. Бұл жазу дағдыларының қалыптасуына және балалардың қолмен жұмысының басқа түрлеріне теріс әсер етеді.

Ұсақ моториканы дамыту ойындары барлық балалар үшін, соның ішінде аутист балалар үшін маңызды. Мұндай ойындар қол-көз функцияларын дамытуға және ұсақ моторлы қозғалыстарды үйлестіруге кепілдік береді. Олар сондай-ақ пайдалы дағдылар мен дағдыларды дамытуға көмектеседі, ақыл-ой операцияларын игеруге ықпал етеді және сөйлеу дамуын белсендіреді. Аутист балаларға келетін болсақ, мұндай ойындарда қолданылатын материалдардың кең таңдауы балаға өзінің сүйікті сенсорлық әсеріне сүйену үшін және эмоционалды-мағыналық тәсіл принциптерін жүзеге асыру арқылы оның ойынын объектілерді автономды басқарудан сапалы жаңа сюжеттік деңгейге ауыстыру үшін ең тартымды таңдауға мүмкіндік береді. Дәл осы материал туралы, оны қолданудың тактикалық нәзіктіктері мен амалдары туралы, бұл тек ұсақ моториканы ғана емес, сонымен қатар аутист балалардың эмоционалды-мағыналық саласын дамытуға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Американская психиатрическая ассоциация. 299.00 Autistic Disorder // Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR). — Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2000. — P. 70. — ISBN 978-0-89042-025-6.*

2. Американская психиатрическая ассоциация. *Diagnostic criteria for 299.00 Autistic Disorder // Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. — Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2000. — P. 75. — ISBN 978-0-89042-025-6.
3. Караневская О.В. Начальный этап коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми // *Материалы Международной научно-практической конференции «Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды»*. — М.: 2008. — С. 23- 27.
4. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. *Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей*. — Мн. Изд-во БелАПДИ – «Открытые двери». — 2015. — 245 с.
5. Османова Г. *А Новые игры с пальчиками дня развития мелкой моторики*. — СПб.: КОРОНА-БЕК, 2008. — С. 77.
6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. *Аутичный ребенок. Пути помощи*. - М.: Теревинф, 2017. - 342 с.
7. Baranek G.T., David F.J., Poe M.D. et al. *Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development // Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006, vol. 47, no. 6, pp. 591—601. DOI:10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
8. Ben-Sasson A., Gal E., Fluss R. et al. *Update of a Meta-analysis of Sensory Symptoms in ASD: A New Decade of Research. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 12, pp. 4974—4996. DOI:10.1007/s10803-019-04180-0
9. Burns C.O., Dixon D.R., Novack M., Granpeesheh D. *A Systematic Review of Assessments for Sensory Processing Abnormalities in Autism Spectrum Disorder. Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 4, no. 3, pp. 209—224. DOI:10.1007/s40489-017-0109-1
10. Fetta A., Carati E., Moneti L. et al. *Relationship between Sensory Alterations and Repetitive Behaviours in Children with Autism Spectrum Disorders: A Parents' Questionnaire Based Study. Brain Sciences*, 2021, vol. 11, no. 4, article no. 484. 12 p. DOI:10.3390/brainsci11040484

МРНТИ 14.37.29

УДК 373.1

Маханбетова А.А.¹, Кабдылова Г.Т.², Рыскулбекова К.К.³,

¹п.ғ.к., ^{2,3} "Педагогика және пәндік әдістер" кафедрасының аға оқытушылары
«ӨРЛЕУ» БАҰО АҚ «Алматы қаласы бойынша Кәсіби даму институты» филиалы

ИНКЛЮЗИВТІ САБАҚ БЕРУ МЕН ОҚЫТУДА МҰҒАЛІМДЕРДІҢ РЕФЛЕКТИВТІ ОЙЛАУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘСІЛДЕРДІ ПРАКТИКАДА ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада мұғалімдердің рефлексивті ойлау дағдыларын дамыту және инклюзивті білім беруде педагогикалық тәсілдерді тәжірибеде қолдану жолдары көрсетілген. Бұл сонымен қатар білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда рефлексивті ойлауға ерекше мән береді. Рефлексия қазіргі мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің құралы болып табылады, оның жетістігін қамтамасыз етеді, өйткені әрбір мұғалім кәсіби саладағы өзгерістерге бейімделуі керек, сондықтан оның өзін және қоршаған әлемді түсінуден тұратын өзін-өзі бағалау дағдылары болуы керек. өзін-өзі жетілдіруге дайын болыңыз. Педагогикалық тәсілдерді таңдаудың тиімділігін және оны ерекше білім беру

қажеттіліктері бар балаларға бейімдеуді рефлексиялық дағдыларды пайдалана отырып анықтауға және өлшеуге болады.

Түйінді сөздер: рефлексия, рефлексивті ойлау, педагогикалық тәсілдер, мұғалімдер.

*Маханбетова А.А.¹, Кабдылова Г.Т.², Рыскулбекова К.К.³,
¹к.п.н, ^{2,3} старшие преподаватели
кафедры "Педагогика и предметной методики" филиал АО НПЦК «Орлеу»
ИПР по городу Алматы*

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация

В статье отражены способы формирования у учителей навыков рефлексивного мышления и практического применения педагогических подходов в инклюзивном обучении. В том числе подчеркивается рефлексивного мышления в обучении детей с особыми образовательными потребностями в организациях образования. Рефлексия – это инструмент профессиональной деятельности современного педагога, обеспечивающий его успех, ведь каждый педагог должен адаптироваться к изменениям в профессиональной сфере, следовательно, он должен обладать навыками самооценки, которые заключаются в понимании себя и окружающего мира и быть готовым к самосовершенствованию. Эффективность выбора педагогических подходов и его адаптации к детям с особыми образовательными потребностями можно определить и измерить с помощью рефлексивных умений и навыков.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное мышление, педагогические подходы, учителя.

*Makhanbetova A.A.¹, Abdulova G.T.², Ryskulbekova K.K.³,
¹Candidate of Pedagogical^{2,3} Sciences senior teachers
"NCAT "ORLEU" "INSTITUTE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ALMATY"*

THE FORMATION OF TEACHERS ' SKILLS OF REFLECTIVE THINKING IN INCLUSIVE TEACHING AND LEARNING AND WAYS TO APPLY PEDAGOGICAL APPROACHES IN PRACTICE

Abstract

The article reflects ways to develop teachers' skills of reflective thinking and practical application of pedagogical approaches in inclusive education. This also emphasizes reflective thinking in teaching children with special educational needs in educational organizations. Reflection is a tool for the professional activity of a modern teacher, ensuring his success, because every teacher must adapt to changes in the professional field, therefore, he must have self-assessment skills, which consist in understanding himself and the world around him and be ready for self-improvement. The effectiveness of the choice of pedagogical approaches and its adaptation to children with special educational needs can be determined and measured using reflective skills.

Keywords: reflection, reflective thinking, pedagogical approaches, teachers.

Кіріспе. Мемлекеттік инклюзивті саясатты жүзеге асыру үшін елімізде болып жатқан элеуметтік-педагогикалық процестердің мәнін түсінетін, әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар, ұжымдық жұмыс дағдыларына ие және білім алушыларды дамыту үшін қажетті дағдылардың барлығына, концептуалды ойлау жүйесіне ие педагогтерді даярлау қажеттілігі

туындайды. Барлық дағдылардың ішінде *рефлексивті іс-әрекет* дағдысын ерекше атап өту қажет, себебі қазіргі заманғы мектепте білім алушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету кезінде педагогтер мен мамандардың өз қызметіне үнемі талдау жасауы маңызды.

Оқыту мақсаттары мен бағалау нәтижелері арасындағы байланысты түсіну, білім алушылардың рефлексиясы үшін жағдай жасау кәсіби дағдыларды дамыту үшін негіз болуға тиіс. Бүгінгі күннің педагогі сабаққа өлшенетін мақсаттар мен міндеттер қоюды және тиісті оқыту әдістерін іздеуді үйренуі керек. Бұл ретте педагогикалық міндеттерді шешудің тиімді тәсілі педагогтің рефлексиясы болып табылады, ол күтілетін нәтижелерді тұжырымдауға, жұмыс мақсаттарына қол жеткізуді түсінуге, оның даму траекториясын анықтауға және түзетулер енгізуге көмектеседі.

Рефлексия заманауи педагогтің кәсіби іс-әрекетінің құралы болып табылады, оның жетістікке жетуін қамтамасыз етеді, өйткені әр педагог кәсіби саладағы өзгерістерге бейімделуі керек, сондықтан өзін және қоршаған әлемді түсінуден және өзін-өзі жетілдіруге дайын болудан тұратын өзін-өзі бағалау дағдыларына ие болуы керек.

Мектептің әрбір педагогі келесі нәрсені түсінуі және қабылдауы тиіс: инклюзия ерекше білім беруді қажет ететін баланың жалпы білім беретін мектепке келіп-кетуін ғана білдірмейді. Бұл мектептің, оның мәдениетінің, білім беру процесіне қатысушылар қарым-қатынасының түбегейлі өзгеруі, педагогтер мен мамандардың тығыз серіктестігі, ата-аналарды баламен жұмысқа тарту. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда маңызды рөл педагогтер мен ата-аналар арасындағы өзара байланысқа тиесілі.

Педагог сабаққа дайындалуда *заманауи технологиялар мен педагогикалық тәсілдерді* қолдануға және сабақ берудің тәсілдемелерін өзгертуге ұмтылуда, білім алушылардың білім алу қажеттіліктерін түсінуде диагностикадан т.б. бастауы маңызды. Әсіресе, бұл бастауыш мектепте маңызды, өйткені білім алушылардың практикалық біліктері мен дағдылары арқылы оқу, жазу, есеп, рефлексия және т.б. пәндік тапсырмалар ерекшеліктері мен негізгі оқу дағдылары концептуалды түсіну қалыптасады [1,2].

Педагогикалық тәсілдердің таңдаудың тиімділігі және оның ерекше білім беруді қажет ететін балаларға бейімделуін *рефлексия технологиясының* көмегімен анықтауға және өлшеуге болады.

Оқытудағы рефлексия – оқу субъектісінің өз іс-әрекетін сезінуінің ойлау әрекеті немесе сенсорлық-тәжірибелік процесі. Рефлексия субъектінің пәндік білімі мен іс-әрекетінің мазмұнына жатады, оның нәтижелерін бекіту және одан әрі оның нәтижелілігін арттыру мақсатында жүзеге асырылған іс-әрекетті зерделеуді білдіреді. Сабақта білім алушының рефлексиясын ұйымдастыру технологиясы келесі кезеңдерден тұрады:

- пәндік іс-әрекетті орнату;
- орындалған іс-әрекеттердің бірізділігін қалпына келтіру;
- іс-әрекеттердің жасалған реттілігін зерделеу;
- нәтижелерді қалыптастыру;
- гипотезаларды келесі іс-әрекетте тексеру. Оқыту процесінде өз іс-әрекетінің нәтижесінде білім алушы рефлексия арқылы білім алуға өзгеретін тәжірибеге ие болады.

Рефлексивті ойлау мен шығармашылық психологиясын зерделеумен айналысқан С.Ю. Степанов тұжырымдарына сәйкес, тұлғаның рефлексивті мәдениеті келесілермен сипатталады:

- 1) адамның проблемалық-шиеленісті жағдайларды ұғыну және еңсеру қабілеті;
- 2) жаңа мәнді, құндылықтарды таба білуі;
- 3) қарым-қатынастың үйреншікті емес тұлғааралық жүйелерінде бейімделе білуі;
- 4) бірегей практикалық тапсырмаларды қою және шеше білуі [3,4].

Инклюзивті мектеп – бұл үнемі қозғалыста болатын мектеп» деп атап өткен болатын. Аталмыш авторлар білім берудегі инклюзияның негізгі құрамдастарының арасында келесілерін атап көрсетеді:

- мектепте жұмыс істеу әдістемесін мектептің жанында тұратын барлық білім алушылардың әртүрлі қажеттіліктеріне толық жауап бере алатындай етіп қайта құрылымдау;
- мүгедектігі бар немесе ерекше білім беруді қажет ететін адамдар үшін ғана емес, барлық оқушылар үшін білім алу және мектеп өміріне толыққанды қатысу жолындағы кедергілерден құтылу;

- кедергілерді еңсеру және жеке білім алушылар үшін мектептердің қолжетімділігін жақсарту әрекеттерін талдау және зерделеу. Мектептің барлық білім алушыларының игілігіне бағытталған реформалар мен өзгерістер жүргізу;

- білім алушылар арасындағы айырмашылықтар – еңсерілетін кедергілер емес, керісінше, педагогикалық процеске ықпал ететін ресурстар екенін түсіну.

Бұл тұжырымдамада «қосу», «толыққанды қатысу» секілді ұғымдар басқа білім алушылармен бірге оқуды, олармен үнемі ынтымақтастықта болуды және ортақ тәжірибе жинауды білдіреді. Бұл әр баланың оқу процесіне белсенді қатысуын және әр қатысушыға осы процесс туралы өз пікірін ашық білдіруге 6 мүмкіндік беруін білдіреді; бұл әр баланың оны қабылдайтынын және сол күйінде бағалайтынын түсінуге септігін тигізеді [5]. Осылайша, педагогикалық теория мен практиканың қазіргі даму кезеңінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды қоғамға кеңінен қосу қажеттілігімен байланысты тенденциялар педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін өзектендіреді.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Жалпы білім беру жүйесінде инклюзия процестерін дамытатын мамандардың негізгі бағыты осы кезеңде барлық қатысушыларды қосу және қолдау процесінің сапасы, табысты тәжірибелерді талдау, тиімді технологияларды іздеу, психологиялық және жүйелі өзгерістердің динамикасын бағалау болуы керек [6].

Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа дайындығын осы авторлар екі негізгі көрсеткіш: кәсіби дайындық және психологиялық дайындық арқылы қарастырады. Бұл зерттеудегі кәсіби дайындық құрылымы келесідей:

- ақпараттық дайындық;

- педагогикалық технологияларды меңгеру;

- психология және түзету педагогикасының негіздерін білу; - балалардың жеке айырмашылықтарын білу;

- педагогтердің сабақты модельдеуге және оқу процесінде өзгергіштікті қолдануға дайындығы; - дамуында әртүрлі қиындықтары бар балалардың жеке ерекшеліктерін білу; - кәсіби өзара байланыс пен оқытуға дайындық.

Психологиялық дайындық құрылымы: - әртүрлі ерекше білім беруді қажет ететін балаларды эмоциялық қабылдау (қабылдау-қабылдамау); - әртүрлі ерекше білім беруді қажет ететін балаларды сабақтағы іс-шараларға қосуға дайындық (қосу-оқшаулау) - өзінің педагогикалық қызметіне қанағаттану [7].

Мектептегі өзгерістер процесі педагогтегі, оның кәсіби көзқарастарындағы, әдістеріндегі, ұйымдастырушылық және оқу мәселелерін шешуге деген көзқарастарындағы және педагогикалық жағдайлардың алуан түрлілігіндегі өзгерістер процесі екенін түсіну қажет. Жалпы сипатқа ие болмас бұрын, өзгеріс жеке тұлғадан басталуы керек [8]. Әрине, инклюзивті білім беру жағдайында педагогтердің жұмысқа кәсіби дайындығының негізгі компоненттері өзара байланысты. Осыған байланысты, авторлардың көпшілігі педагогтің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге кәсіби дайындығын мотивациялық, танымдық, белсенді және рефлексивті компоненттерді қамтитын жүйе ретінде қарастырады.

Мотивациялық компонент жалпы кәсіби қызметке қызығушылықты қалыптастырумен және кәсіптің ерекшеліктеріне оң көзқараспен байланысты; кәсіби білімді толықтыруға және жаңартуға, оның ішінде инклюзивті білім беру саласындағы саналы ұмтылысты көрсетеді; педагогтердің білім беру процесіне инклюзивті тәсілді енгізу

қажеттілігіне, инклюзивті білім беру саласында теориялық мәселелерге, ғылыми зерттеулер мен практикалық қызметке тұрақты қызығушылықпен қатынасымен сипатталады.

Когнитивті компонент инклюзивті білім беру шеңберінде педагог меңгеруі керек ұғымдар жүйесін қалыптастырумен, білім берудегі инклюзивті тәсілдің ерекшелігі туралы хабардар болумен, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың әртүрлі санаттарының сипаттамалары мен психофизикалық дамуын білумен, балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері туралы түсініктермен, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім беру процесін жобалау ерекшеліктері туралы біліммен байланысты.

Белсенділік компоненті инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың әдістері мен технологияларын қолдану, сондай-ақ балаларды мектеп ортасында және жалпы қоғамда әлеуметтендіруге бағытталған ерекше қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеудің әртүрлі әдістерін, тәсілдері мен формаларын қолдану мүмкіндігімен байланысты.

Рефлексивті компонент педагогтердің педагогикалық қызметтің барлық субъектілерімен, оның ішінде ерекше білім беруді қажет ететін балалармен қарым-қатынас процесінде олардың эмоциялық жағдайын бағалау, инклюзивті білім беру жағдайында өзінің кәсіби қызметін жүзеге асыратын педагог ретінде өзінің жеке және кәсіби қасиеттерін талдау және бағалау қабілеттерін қалыптастырумен байланысты [9]

Инклюзивті құзыреттіліктің құрылымы мен компоненттері туралы мәселені қарастыра келе, И.Н. Хафизуллина өз зерттеулерінде инклюзивті құзыреттілікті арнайы кәсіби құзыреттілік деңгейіне жатқызады. Педагогтің инклюзивті құзыреттілік құрылымына ол мазмұнды (мотивациялық, танымдық, рефлексивті) және негізгі операциялық құзыреттерді жатқызады.

Нәтижелер және талдау жасау

Бұл зерттеу Е.И.Фадеева және Ясюкевич М.В. ұсынған әдістемелер негізінде жүргізілді[10].

Зерттеу жұмысының келесі кезеңдерін белгіледік.

1. Бастапқы кезең. Бұл кезеңде рефлексиялық дағдыларды қалыптастыру процесін модельдеу, эксперименттік топтарды таңдау, бақылау топтарын анықтау жұмыстары жүргізілді. Рефлексияның қалыптасу жағдайы анықталды, оқу жоспарлары, бағдарламалары және эксперимент нәтижелері талданды.

2. Негізгі кезең (практикалық). Бұл кезеңде мұғалімдер рефлексиялық дағдыларды қалыптастыру үдерісіне тікелей қатысты. Рефлексиялық тапсырмаларды орындау үшін педагогикалық іс-әрекетке қосу бойынша семинар сабақтары өткізілді.

3. Қорытынды кезең. Рефлексиялық дағдыларды қалыптастыру экспериментінің нәтижелері талданды. Практикалық жұмысымызда рефлексиялық дағдыларды қалыптастырудың педагогикалық шарттары мен құрастырылған үлгінің тиімділігі тексерілді.

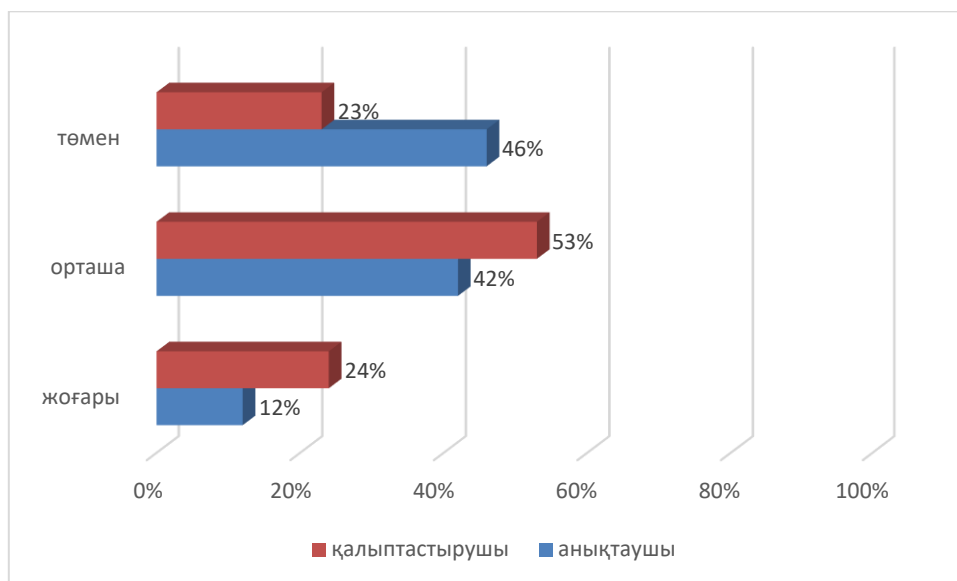


Диаграмма 1. Мұғалімдердің рефлексия және рефлексиялық дағдылар туралы білім деңгейлерінің орташа көрсеткіштері.

Нәтижелер мұғалімдердің рефлексия туралы білімдері мен дағдыларын одан әрі жетілдіру қажеттілігін түсіну деңгейін анықтауға, сондай-ақ бұрын жасаған тұжырымдарымыздың объективтілігін бағалауға мүмкіндік берді.

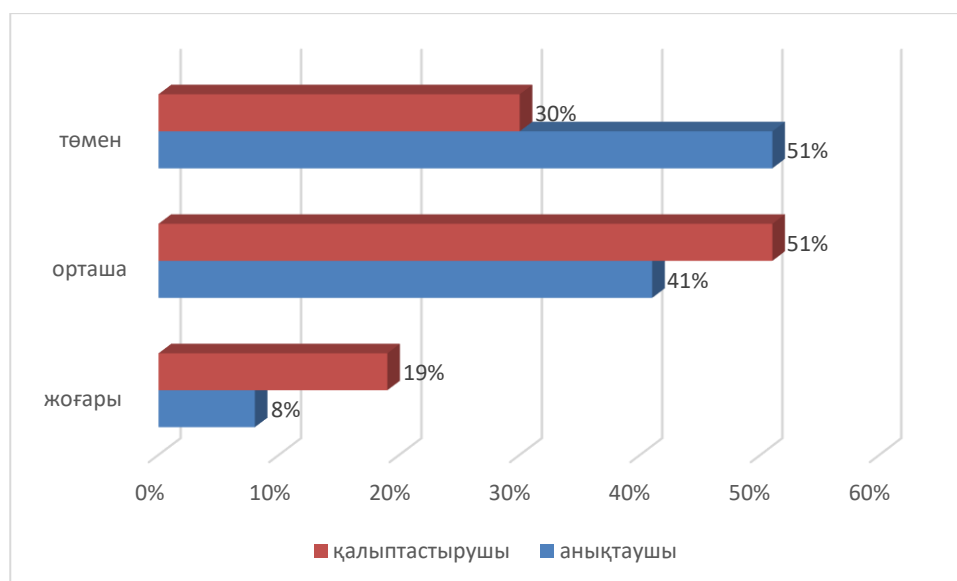


Диаграмма 2 Мұғалімдердің рефлексиялық ойларын қалыптастыру деңгейлерінің орташа көрсеткіштері

Эксперимент нәтижелерін талдау келесі қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Педагогикалық рефлексия бойынша білімдерді оқу-тәрбие процесіне енгізу мұғалімдердің рефлексиялық педагогикалық әрекетке дайындығын айтарлықтай арттырады. Алайда эксперимент нәтижелері мұғалімдерді рефлексиялық әрекетке қажетті дайындық деңгейіне жеткізу үшін бұл шарттар жеткіліксіз екенін көрсетті. Бұл педагогикалық шарттар бойынша ұсыныстарымызды кеңейтуге мүмкіндік берді, олар мыналарды қамтиды: рефлексиялық білім беруді жүзеге асырудағы үзіліссіз бен сабақтастық, оқу тәжірибесін рефлексиялық материалмен қамтамасыз ету, біліктілікті арттыру курстары мен практика барысында педагогикалық рефлексияны қалыптастыру үлгісін жүзеге асыру. Педагогикалық рефлексия бойынша біліктілікті арттыру курстарын оқу үдерісіне енгізу мұғалімдердің рефлексиялық

педагогикалық әрекетке дайындығын айтарлықтай арттырады. Мұғалімдер рефлексия және ынтымақтастық стратегиялары арқылы барлық білім алушылар үшін сынып пен мектеп деңгейіндегі тәжірибелерді құра алады және жетілдіре алады.

1. Мұқият қарастыру немесе ойластыру

Мұқият қарастыру немесе ойластыру – бұл инклюзивті оқытумен байланысты және оның негізі болып табылатын рефлексивті оқытудың ерекшелігі. Екіншіден, ерекше білім беруді қажет ететін білім алушылармен сыныпта педагог қиындықтарды баланың өзінен емес, қоршаған ортадан – оқыту стилінен, оқытылатын мазмұннан және оқыту тәсілдерінен, сондай-ақ сабақтарды ұйымдастырудан табады. Бұған жету үшін ойлауды өзгерту ғана емес, сонымен қатар оқыту динамикасы мен сыныптағы жағдайды түсіну қажет. Рефлексиялық процестің негізгі аспектілерінің бірі педагогтер өз тәжірибелерінде тәуелсіз сыни ойлау мен үздіксіз зерттеуді қолдана отырып, білім мен сынып ортасын оқыту мен игеру динамикасын түсінуді дамытады деп болжайды. Үшіншіден, басқа зерттеушілердің еңбектеріне сілтеме жасай отырып, автор педагогтің балаға тақырыпқа деген сенімділігін дамытуға көмектесу шешімі секілді рефлексивті реакциясы педагогтің мұқият қарауы мен ойластыруының нәтижесі деп тұжырымдайды.

2. Жеке болжамдарға, құндылықтарға және сенімдерге күмән келтіре білу

Өз болжамдарына, құндылықтарына және сенімдеріне күмәндану – инклюзивті білім берумен байланысты және ол үшін ерекше маңызға ие рефлексивті оқытудың тағы бір ерекшелігі. Инклюзивті жағдайда білім беру өз ұстанымдарын зерделеуді және олардың кейбірінен бас тартуды талап ететіндігі сөзсіз

3. Инициативаны таныту және интуицияны қолдану

Рефлексивті оқыту секілді инклюзивті білім беру де инициатива танытуды және түйсікке жүгінуді болжайды. Бұл инклюзивті білім берудің өзінің шығармашылық тәсілді қажет ететіндігімен түсіндіріледі: «барлық білім алушылар сыныптың өміріне қатыса алатындай барлығына қолжетімді деңгейдегі оқу ортасын құру, білім алушылардың көбінің қажеттіліктеріне жауап беретін және қиындықтары бар кейбір білім алушылар үшін қосымша оқыту және меңгеру стратегиясына қарағанда барлық білім алушыларға қолжетімді жағдайларды кеңейту (бай оқу қауымдастығын құру).

4. Өзгерістерді әзірлеуге қатысу және бастамашылық ету

Дамытуға және өзгерістерге түсуге қатысу идеясы – инклюзивті оқытумен байланысты және оған негіз болып табылатын рефлексивті оқыту ерекшеліктері. Негізінен педагогтің профессионал ретіндегі міндеті сыныпта инклюзивті білім беру кеңістігін құруға ұмтылуында. Бұл өз алдына оқыту тәсілдері аспектілерін нақты баяндау және көрсету жолымен білім алушыларды оқыту процесіне қосуға ықпал етеді.

5. Журнал жүргізу

Журнал жүргізу – авторлардың пікірінше бұл рефлексивті оқытудың инклюзивті оқытумен байланысты бір ерекшелігі. Өзге зерттеушілердің жұмыстарына сілтеме жасай отырып, автор журнал жүргізуді инклюзивті жағдайда білім беретін сыныпта білім алушылардың прогресін қадағалауға мүмкіндік беретін пайдалы құрал ретінде ұсынады

Қорытынды, тұжырым

Инклюзивті құзыреттілік жөнінде келесідей қорытынды жасауға болады, әрбір білім алушының жеке дамуы мен өзін-өзі дамытуы мақсатында инклюзивті практика жағдайында педагогтің интегративті кәсіби сипаттамасы болып табылады. Ол өзара байланысты құндылық-семантикалық бағдарлардың, инклюзивті білім мен дағдылардың, іс-әрекеттің әдістері мен тәжірибесінің, педагогтің кәсіби және жеке қасиеттерінің жиынтығымен, сондай-ақ білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, инклюзия жағдайында оқу процесін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін өз қызметін интроспекциялау қабілетімен сипатталады.

Инклюзия жағдайында педагогикалық қызметке психологиялық дайындық құрылымында келесі құрамдастарды қарастыру ұсынылады:

- педагогтің ішкі мотивациясын ғана емес, сонымен қатар оның балаларға құндылық ретіндегі қатынасын сипаттайтын *мотивациялық-құндылықты құрамдас*;

- стандартты емес тәсілдерді іздейтін, ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған жеке білім беру маршруттарын әзірлейтін педагогтің белсенді тәжірибесіне негізделген *іс-әрекеттік құрамдас*;

- педагогке өзінің кәсіби мүмкіндіктері мен жетістіктерін талдауға және сыни тұрғыдан бағалауға мүмкіндік беретін *бағалаушы-рефлексивті құрамдас*. Бұл құрамдас педагогті өзін-өзі жетілдіруге және өзін-өзі тәрбиелеуге белсендендіруге арналған.

Педагогтің инклюзияға кәсіби дайындығы оның педагогикалық қызметті тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білімі мен құзыреттілігінің деңгейін анықтайды. Педагогтердің инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істеуге дайындығы қоғамның қазіргі заманғы сұраныстарына жауап беретін педагог кадрларды даярлаудың мақсаты мен нәтижесі болып табылады.

Пайдаланылған дереккөздер тізімі

1. «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗПК. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>
2. Методические рекомендации по реализации обновленных учебных программ для детей с особыми образовательными потребностями. Методические рекомендации – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 248 с.
3. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011 г
4. Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление: феноменология процесса: монография / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Академия МНЭПУ» - 2018. - 200 с. URL: https://psyera.ru/refleksiya-kak-kachestvo-myshleniya_15521.htm
5. Бут, Тони. Показатели инклюзии [Текст] : практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу ; под ред. Марка Вогана ; [пер. Игорь Анисеев]. - Изд. 2-е. - Москва : Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. - 123 с. : цв. ил., табл.; 29 см.; ISBN 978-5-91400-009-4 153
6. Лучкина Татьяна Викторовна Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sodeystviya-professionalnomu-stanovleniyu-nachinayuschego-uchitelya-v-kanade>
7. Воробьева, О. В. Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде / О. В. Воробьева // Пед. журн. Башкортостана. — 2014. — № 2 (51). — С. 113— 119.
8. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е.В Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.
9. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.

10. *Cultivating reflective teachers: Challenging power and promoting pedagogy of self-assessment in Australian, Bhutanese, and Canadian teacher education programs.*
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/17577438221108240>

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

**МРНТИ 14.29.21
УДК 376.42**

Абаева Г.А.¹, Аязбаева А.²,

¹научный руководитель, к.п.н, доцент,

*²магистрант 2 курса по специальности 7М01902 –Специальная педагогика: Логопедия,
КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан*

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМИ ЛЮДЬМИ В
РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УСЛОВИЯХ У УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Аннотация

В статье отражены способы формирования навыков общения у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с окружающими людьми в различных социально-бытовых условиях. Трудности формирования навыков общения, которые испытывают учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств. Анализ теории и практики формирования навыков общения свидетельствует о его существенных недостатках. В меньшей степени уделяется внимание рассмотрению педагогических условий и путей формирования навыков общения при наличии индивидуального развития.

Ключевые слова: навыки общения, социально-бытовые условия, легкая интеллектуальная недостаточность.

Абаева Г.А.¹, Аязбаева А.²,
¹п.э.к., доцент

²7M01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫНДА ЖЕҢІЛ АУЫТҚУШЫЛЫҒЫ БАР ОҚУШЫЛАРДА ӘРТҮРЛІ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҮРМЫСТЫҚ ЖАҒДАЙЛАРДА АЙНАЛАДАҒЫ АДАМДАРМЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада зиятында жеңіл ауытқушылығы бар оқушылардың әртүрлі әлеуметтік-тұрмыстық жағдайда айналасындағы адамдармен қарым-қатынас дағдыларын дамыту жолдары көрсетілген. Зиятында жеңіл ауытқушылығы бар оқушыларда кездесетін қарым-қатынас дағдыларын дамытудағы қиындықтар: шектеулі қарым-қатынас шеңбері, нашар әлеуметтік тәжірибе, интеллект пен эмоционалды-еріктік сфераның дамымауы, өзіне деген көзқарас, қарым-қатынасқа байланысты жағдайлар, сөйлеудің барлық компоненттерінің дамымауы (фонематикалық деңгейге дейін), сөйлеу бастамасының болмауы, сөйлеу және ойлау құралдарының жетіспеушілігі. Қарым-қатынас дағдыларын дамытудың теориясы мен тәжірибесін талдау оның елеулі кемшіліктерін көрсетеді. Педагогикалық шарттар мен жеке тұлғаның дамуы жағдайында қарым-қатынас дағдыларын дамыту жолдарын қарастыруға аз көңіл бөлінеді.

Түйінді сөздер: қарым-қатынас дағдылары, әлеуметтік жағдайлар, зиятында жеңіл ауытқушылығы бар.

Abaeva G.A.¹, Ayazbaeva A.²,
¹scientific supervisor, associate professor,

²2 st year master's student in specialty 7M01902 – Special pedagogy: Speech therapy, Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS WITH OTHER PEOPLE IN VARIOUS SOCIAL AND LIVING CONDITIONS FOR STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract

The article reflects ways to develop communication skills in students with mild intellectual disabilities with people around them in various social and living conditions. Difficulties in developing communication skills that students with mild intellectual disabilities experience: a limited circle of contacts, poor social experience, underdevelopment of the intellect and emotional-volitional sphere, attitude towards oneself, situations related to communication, underdevelopment of all components of speech (from phonemic to semantic levels), lack of speech initiative, deficiency of speech and thinking means. Analysis of the theory and practice of developing communication skills indicates its significant shortcomings. Less attention is paid to the consideration of pedagogical conditions and ways of developing communication skills in the presence of individual development.

Keywords: communication skills, social conditions, mild intellectual disability.

Введение

Формирование навыков общения у учащихся 5-6 класса с легкой интеллектуальной недостаточностью является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Трудности формирования навыков общения, которые испытывают у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы,

отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств. [1].

Актуальность поднятой проблемы вызвана потребностью олигофернопедагогов, логопедов, специальных педагогов, психологов, родителей в совершенствующихся методах психолого- педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью формирования навыков общения у учащихся 5-6 класса с легкой интеллектуальной недостаточностью, влияющих на процесс социализации и развития личности в целом.

Формирование навыков общения у учащихся 5-6 класса с легкой интеллектуальной недостаточностью является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Трудности формирования навыков общения, которые испытывают у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемыслительных средств.

Анализ теории и практики формирования навыков общения свидетельствует о его существенных недостатках. В меньшей степени уделяется внимание рассмотрению педагогических условий и путей формирования навыков общения при наличии индивидуального развития; в полной мере не используется внеурочная деятельность.

Актуальность поднятой проблемы вызвана потребностью олигофернопедагогов, логопедов, специальных педагогов, психологов, родителей в совершенствующихся методах психолого- педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью формирования навыков общения у учащихся 5-6 класса с легкой интеллектуальной недостаточностью, влияющих на процесс социализации и развития личности в целом.

Проблеме формирования коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью посвящены работы С. С. Бетановой, Л. С. Выготского, Е. А. Зелинской, Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, Р. С. Петушенко, Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной и других. [2,3].

По мнению Л. С. Выготского, ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных навыков у обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. [4].

Таким образом, анализ источников по проблеме исследования подтвердил, что формирование коммуникативных навыков обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных навыков влияет не только на результативность обучения обучающихся, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Материалы и методы исследования.

Проблема включения учащихся 5-6 классов с легкой интеллектуальной недостаточностью в реальную жизнь общества является актуальной. Под социально-бытовой ориентацией понимается способ деятельности личности и ее общения с окружающим миром, в процессе чего воспитываются привычки, установки, определяются нормы взаимоотношений в семье, с родственниками, коллегами по работе, друзьями, соседями, развиваются умения организовать бытовой труд, досуг, направлять его на формирование, удовлетворение духовных запросов и поддержание здоровья.

Проведение эксперимента опиралось на принципы диагностики, разработанные в трудах Л. С. Выготского, С. Д. Забрамной, Л. В. Кузнецовой, И. Ю. Левченко, Л. М. Шипицыной и др. [5,6].:

1) принцип комплексного изучения развития психики ребенка предполагает вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения того или иного отклонения, всестороннее обследование особенностей развития коммуникативной деятельности, в том числе коммуникативных навыков;

2) принцип системного подхода опирается на представления о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности ребенка на каждом из ее этапов;

3) принцип динамического подхода предполагает прослеживание изменений, которые происходят в процессе развития коммуникативных навыков, а также учет возрастных особенностей.

4) принцип выявления и учета потенциальных возможностей. Значимой для этого принципа является концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются зона актуального развития и зона ближайшего развития.

5) принцип качественно-количественного подхода указывает на необходимость учитывать не только конечный результат деятельности, но и анализировать процесс ее выполнения: отношение к ситуации обследования и заданиям, способы ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий, продуктивное использование помощи взрослого и т. д.

6) принцип единства диагностики и коррекционной помощи отражает необходимость использования полученных диагностических данных в системе коррекционной работы с детьми с легкой степенью умственной отсталости по развитию коммуникативных навыков.

В опытно-экспериментальной работе были использованы следующие методики исследования

- Методика «Совместное складывание картинки» (по Д. И. Бойкову), диагностика коммуникативных навыков общения. Методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман) исследование у детей взаимоотношений со сверстниками, исследование коммуникативных навыков.
- Методика «Культура общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). Изучение сформированности навыков культуры общения. Критерии диагностики:– общение со взрослыми: как ребенок обращается к взрослому, умеет ли говорить со взрослым спокойно и расслабленно глядя ему в лицо, насколько внимателен ребенок к взрослому [7,8].

Результаты исследования и их обсуждение

Социально-бытовая ориентировка предполагает подготовку умственно отсталых детей к успешной самостоятельной жизни в современных социально-экономических условиях, формирование у них умений ориентироваться в различных сферах быта, обследовать их и планировать свою деятельность в разнообразных социально-бытовых ситуациях [9].

Психолого-педагогические и методические аспекты проведения уроков по социально-бытовой ориентировки наиболее полно и содержательно представлены в работах Г.Л. Андросовой, В.В. Воронковой и др. [10]

Успех подготовки детей к самостоятельной жизни зависит от ряда условий. Полноценная социально-бытовая адаптация детей с умственной отсталостью осуществима лишь путем целенаправленной педагогической работы в этом направлении.

В исследовании участвовали учащиеся 5-6 классов с легкой интеллектуальной недостаточностью. для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман) исследование у детей взаимоотношений со сверстниками, исследование коммуникативных навыков на констатирующем этапе.

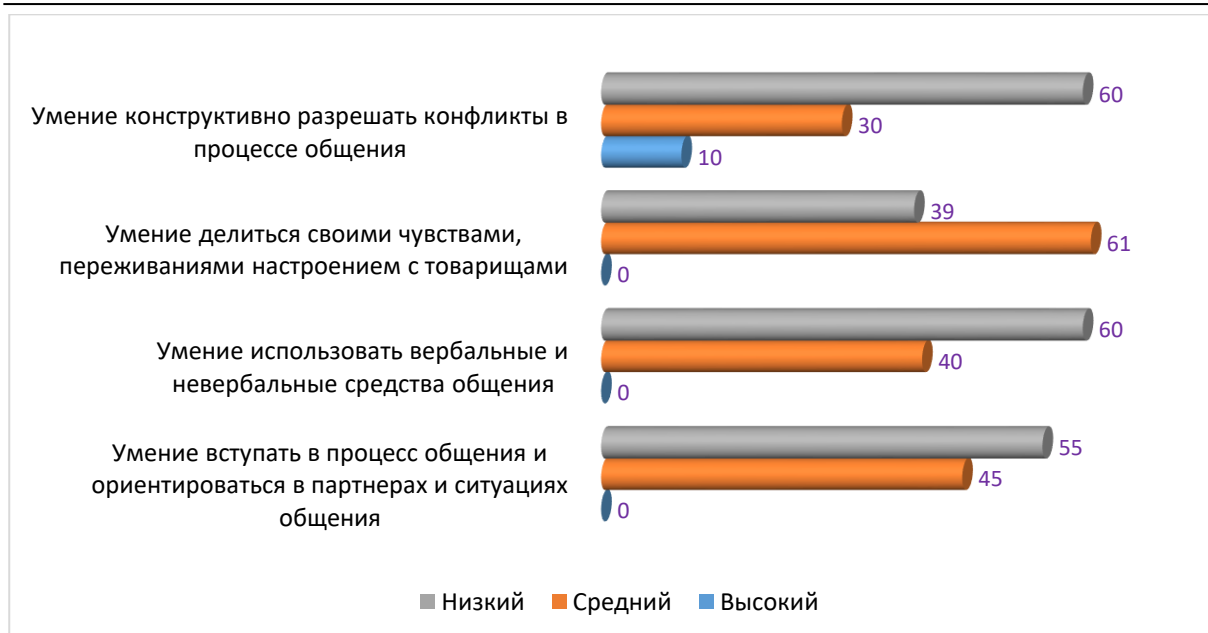


Диаграмма 1. Результаты диагностики навыков общения у детей по методикам «Культура общения», «Рукавички».

Умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения на высоком уровне выявлено не было, на среднем уровне – у 45% детей, на низком уровне – у 55%. Умение использовать вербальные и невербальные средства общения на высоком уровне выявлено не было, на среднем уровне – у 40% обучающихся, на низком уровне – у 60%. Умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищами на высоком уровне выявлено не было, на среднем уровне – у 61% детей, на низком – у 39%. Умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения на высоком уровне сформировано у 10 % детей, на среднем – у 30%, на низком – у 60%.

После проведения занятий по СБО с использованием сюжетно-ролевых игр в формировании навыков общения были диагностированы повторны данными же методами были получены следующие показатели.

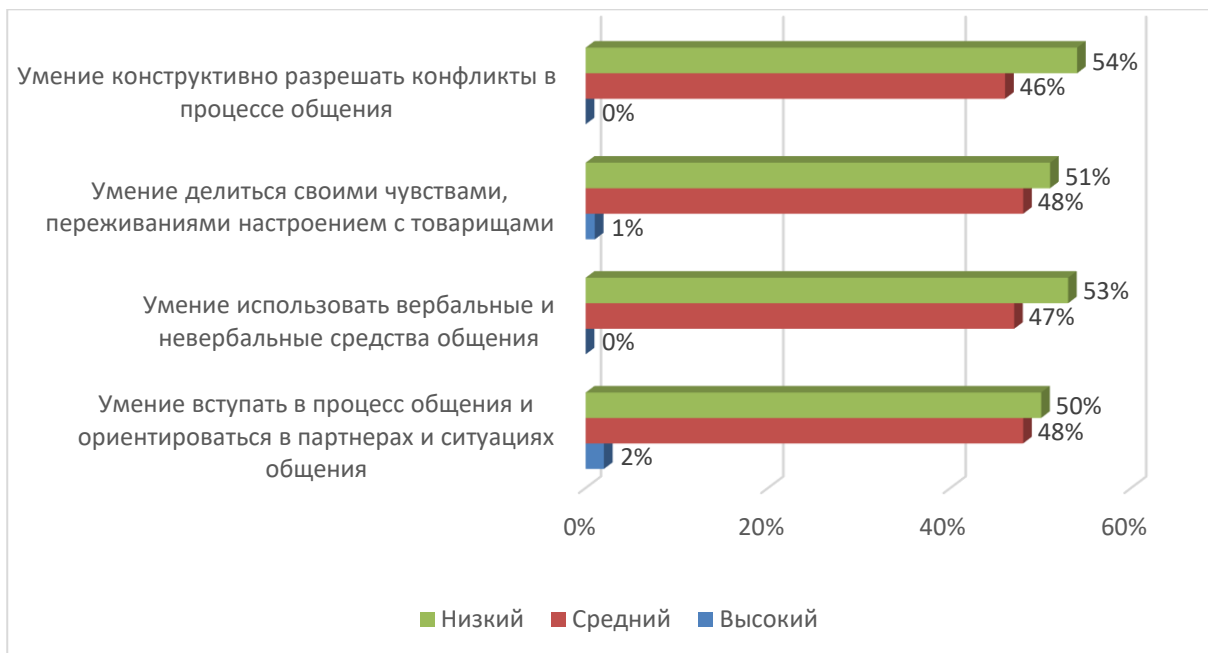


Диаграмма 2 Результаты диагностики коммуникативных навыков у детей по методикам «Культура общения», «Рукавички».

Результаты формирующего этапа показывают о некоторых изменениях формирования навыков общения у учащихся 5-6 класса с легкой интеллектуальной недостаточностью с окружающими людьми в социально-бытовых условиях. Но остаются трудности формирования навыков общения, которые испытывают у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов, отсутствие речевой инициативы, дефицитарность речемышлительных средств.

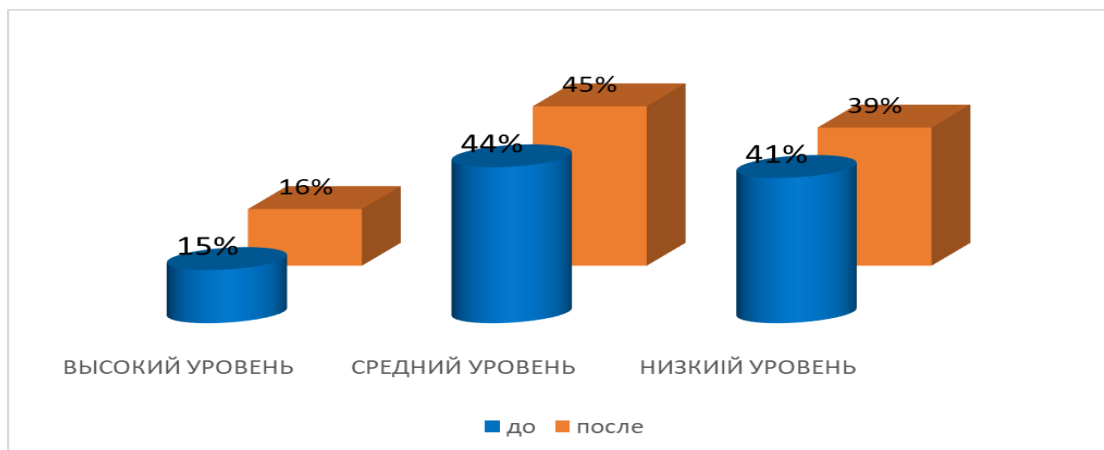


Диаграмма 3. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Задача учителя-логопеда и олигофренопедагога состоит в том, чтобы раскрыть речевой потенциал каждого учащегося с легкой интеллектуальной недостаточностью, предложить образец коммуникативных форм в разных видах деятельности на логопедических занятиях, развить у детей уверенность в своих речевых возможностях: разработка системы приемов и упражнений, повышающих уровень

сформированности коммуникативного компонента, использование нетрадиционных форм и методов в логопедической практике по развитию навыков коммуникации детей с речевыми недостатками, совершенствование методов работы с родителями по повышению их коммуникативной речи.

Заключение и выводы. Анализируя полученные данные в ходе диагностики, мы пришли к выводу, что по сравнению с констатирующим экспериментом, большая часть исследуемых учащихся 5-6 классов с легкой интеллектуальной недостаточностью на формирующем этапе имеют средний уровень сформированности умений и навыков общения (– 45%), повысился на 1 процент низкий уровень отмечается у 39 % школьников, по сравнению с констатирующим этапом снизился на 2 процента, высокий уровень наблюдается у 16 % школьников, повысился на 1 процент. Заметно лишь незначительные изменения. Но остаются трудности формирования навыков общения, которые испытывают у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: ограниченный круг общения, бедный социальный опыт, недоразвитие интеллекта и эмоционально-волевой сферы, отношение к себе, ситуации, связанной с общением, недоразвитие всех компонентов, отсутствие речевой инициативы, дефицитность речемыслительных средств.

Список используемой литературы

1. Бгажнокова, И.М. Психология умственно отсталого школьника / И.М. Бгажнокова. - М. : 1987.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии .Учебное пособие. - Издательство: АСТ, Астрель ISBN: 2008.
3. Воронкова В.В., Казакова С.А.. Социально – бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Пособие для учителя. - М.: Владос, 2006.
4. Павлова, Н.П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы / Н.П. Павлова // Дефектология. – 1991. - №1. С. 53-58.
5. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены / М.С. Певзнер. – М. : АПН РСФСР 1959.
6. Пинский, Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – М. : Педагогика, 1977. – 128 с.
7. Выготский, Л.С. Дефект и сверхкомпенсация / Л.С. Выготский // Проблемы дефектологии / М., 1995.
8. Гальперин, П.Я., Талызина, Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина // Вестник МГУ. Сер. 14. – 1979. - № 4. – С. 54-63.
9. Гладкая, В.В.. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : метод. пособие. – М. : НЦ ЭНАС, 2006.
10. Девяткова Т.А. «Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида»: пособие для учителя».- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004

Байдильдинов Т.Ж.¹, Бактореева Р.Б.²,

¹ғылыми жетекшісі, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор,

²7М01902 – Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 1-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

НАШАР ЕСТИТІН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ҮНДІ ДЫБЫСТАРДЫ ДҰРЫС АЙТУҒА ҮЙРЕТУ ЖҰМЫСЫ

Аңдатпа

Мақалада айтылу бұзылыстарын уақтылы және тиімді түзетудің маңыздылығы қарастырылады. Дыбысты қате айту, сөйлеудің жиі кездесетін бұзылыстарының бірі болып табылады.

О. В. Правдина атап өткендей, бастауыш сынып оқушыларының дұрыс дыбыс айтылмауы барлық дыбыстарға қатысты болуы мүмкін, бірақ көбінесе үнді дыбыстарында кездеседі – 37,5 (логопед М. А. Александровскаяның 5-9 жас аралығындағы балаларға арналған мәліметтері жылдар.). Нәтижесінде жазуда әртүрлі қателер пайда болады және дыбыстық талдаудың бұзылуының ауырлығына байланысты білім алуында да қиындықтар болуы мүмкін, сондықтан дыбысты қою ғана емес, сонымен қатар дағдыландыру да маңызды.

Бастауыш мектеп жасындағы есту қабілеті нашар балалардың айтылу ерекшеліктері, сондай-ақ есту қабілеті нашар балалардың сөйлеу бұзылыстарын түзету үшін жеке сабақтарда қолдануға болатын инновациялық тәсілдер қарастырылады.

Қазіргі әлемде өмір бір орында тұрмайды, қоғам күн сайын дамып келеді. Жұмыстың маңыздылығы сөйлеудің айтылу жағының бұзылуын түзету, атап айтқанда, Авторлық ойындар мен әдістерді, сондай-ақ инновациялық тәсілдерді қолдану арқылы бастауыш сынып оқушыларында үнді дыбыстарды қою және дағдыландыру бойынша түзету-дамыту жұмысының тиімділігін арттыру болып табылады.

Кілт сөздер: дыбыстардың айтылуының бұзылуы, дыбыс айтылу бұзылыстарын түзету, инновациялық тәсілдер, дыбыстың айтылу бұзылыстарын түзетуде инновациялық тәсілдерді қолдану.

Байдильдинов Т.Ж.¹, Бактореева Р.Б.²,

¹научный руководитель, к.п.н, ассоциированный профессор,

²магистрант 1 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия, КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

РАБОТА НАД СОНОРНЫМИ ЗВУКАМИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация

В статье рассматривается важность своевременной и эффективной коррекции нарушений произношения. Неправильное звукопроизношение, которое так же до сих пор называют косноязычием, является одним из самых частых нарушений речи.

Как отмечает О.В. Правдина неправильное произношение у младших школьников может встречаться в отношении всех звуков, но чаще же всего оно встречается в сонорных звуках – 37,5% (данные логопеда М.А. Александровской для детей в возрасте 5–9 лет.). В результате этого появляются различные ошибки в письме, причем, в зависимости от тяжести нарушения звукового анализа, они могут быть единичными или довольно распространенными, следовательно, важно звук не только поставить, но и автоматизировать.

Рассмотрены особенности произношения слабослышащих детей младшего школьного возраста, а также инновационные подходы, которые можно использовать на частных занятиях для коррекции речевых нарушений слабослышащих детей. В современном мире

жизнь не стоит на месте, общество развивается с каждым днем. Важность работы заключается в повышении эффективности коррекционно-развивающей работы по исправлению нарушений произносительной стороны речи, в частности по постановке и автоматизации сонорных звуков у слабослышащих учащихся начальных классов посредством применения авторских игр и приемов, а также инновационных подходов.

Ключевые слова: речевые нарушения, коррекция речевых нарушений, инновационные методы, применение инновационных методов коррекции речевых нарушений.

Baidildinov T.Zh.¹, Baktoreeva R.B.².

¹scientific supervisor, associate professor,

²1st year master's student in specialty 7M01902 – Special pedagogy: Speech therapy, Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

WORK ON SONIC SOUNDS OF HEARING-IMPAIRED PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

The article considers the importance of timely and effective correction of pronunciation disorders. Malfunctioning of the sound, which is still called cosnopaganism, is one of the most common speech impairments.

As O.V. Pravnin notes, incorrect pronunciation in younger schoolchildren may occur in relation to all sounds, but most often it is found in sonic sounds - 37.5% (data from speech therapist M.A. Alexandrovskaya for children aged 5-9 years.). As a result, there are various errors in writing, and, depending on the severity of the impairment of sound analysis, they can be single or quite common, therefore, it is important to put the sound not only, but also to automate.

Features of pronunciation of hearing-impaired children of primary school age are considered, as well as innovative approaches that can be used in private classes for correction of speech disorders of hearing-impaired children. In today's world, life moves on, society develops with each passing day. The importance of the work lies in increasing the effectiveness of corrective and developmental work to correct speech disorders, in particular, the production and automation of sonic sounds in the hearing-impaired primary school students through the use of author's games and techniques, as well as innovative approaches.

Key words: speech disorders, correction of speech disorders, innovative methods, application of innovative methods for correction of speech disorders.

Кіріспе. Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуін дамытудағы маңызды міндеттердің бірі - дыбыстың дұрыс айтылуын қалыптастыру. Сөйлеудің дыбыстық жағы бұл - зерттеуде жан-жақты және кешенді талдауды қажет ететін зерттеудегі өте күрделі құбылыс. Дыбыстардың айтылуындағы кемшіліктерді жою әдістері жеткілікті түрде құрастырылған. Ауызша сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды жою ерекшеліктерін көптеген логопедтер мен дефектологтар зерттеген, соның ішінде, атап айтсақ: М.М.Алексеева, А.Г.Богомолова, К.П.Беккер, Л.С.Волкова, О.С.Жукова, М.Ф.Фомичева, В.И.Бельтюкова, К.А.Волкова, Н.Ф. Слезина. Есту қабілеті бұзылған балалардың ауызша сөйлеуін қалыптастыру әдістерін Н.А.Рау, Е.Ф.Рау, Н.И.Белова, Е.И.Леонгард, А.Д.Салахова, Н.Д.Шматко, Т.В.Пелымская және т.б. [1,2,] сипаттаған.

Зерттеу материалдары. Ең алдымен, дыбыстардың бұзып, дұрыс емес айтылуын белгілеу үшін - грек әліпбиінің әріптерінің қосындысы «-изм» жұрнағы арқылы жасалған халықаралық терминдер қолданылатынын атап өткен жөн. Олар келесідей ерекшеленеді - сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, иотацизм, гамматизм, хитизм. Дыбысты ауыстырып айту байқалған жағдайда ақаудың атына «-пара» жұрнағы қосылады - парасигматизм, параротацизм және т.б. (Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, 2002). [3]

Егер «үнді дыбыстарды бұзып айту» туралы айтатын болсақ, онда [р] дыбысының айтылуындағы әртүрлі ақаулар ротацизм деген атаумен байланыстырылады.

Артикуляциялық жұмыстың, әсіресе тілдің (тілдің барлық бұлшықеттері қатысады) күрделілігіне байланысты ротацизмнің көптеген түрлері байқалады. Мысалы, логопед А.Я. Яунберзинь ротацизмнің 28 нұсқасын тіркеді. Ең жиі кездесетіндері: [р] дыбысының болмауы (дыбыстың толық болмауы немесе оның орнына дауысты дыбыстың болуы), мұрынмен айтылуы, тамақпен айту (велярлық немесе увулярлық), бір екпінді, дауыссыз, еріндік [р] айтылуы. Параротацизмнің де көптеген нұсқалары кездеседі, олар - р-д, р-й, р-л, р-ль, р-н, р-г, р-ы ауыстырып айту.

[Л] дыбысының айтылуындағы барлық бұзылушылықтар ламбдацизм атауымен байланыстырылады. Ламбдацизмнің үш түрі бар: [Л] дыбысының жоқтығы немесе дауысты дыбыстың үстеме түрі, [л] дыбысының билабиальды немесе лабиальды-тістік айтылуы, мұрынмен айтылуы - л-нг; параламбдакизмдер: л-д, л-л' (әртүрлі дәрежедегі жұмсақ айту), л-р, л-в, л-н, л-ы немесе у. [4]

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина атап көрсеткендей баланың есту қызметінің қалыпты даму процесінде бірқатар кезеңдерді бөліп көрсетуге болады: а) туылғаннан кейінгі алғашқы сағаттарда баланың дыбысқа қарапайым реакциясы (шартсыз рефлексстер сияқты), қатты дыбыстарға, шуға реакция беру, ему қозғалысы кезіндегі өзгерістер, пульсацияның, тыныс алудың өзгеруі; б) 3-ші айда балада дыбыстарды қаттылығы мен тембріне қарай ажырата білу қабілеті қалыптасады; в) 10-11 айда сөздер мен сөз тіркестерін, интонация мен дауыс ырғағы бойынша ажырата білу дағдысы қалыптасады; г) сөйлеудің одан әрі қалыптасу кезеңінде есту қызметінің бірте-бірте жетілуінің арқасында сөйлеудің дыбыстық құрамын қабылдау жақсарып, ана тілінің барлық фонемаларын есту арқылы ажырату қабілеті қалыптасады. Бұл балалардың сөйлеуін табысты дамытудың қажетті шарттарының бірі [5].

Сонымен қатар, Р.М. Боскис (1988 ж.) былай деп жазады: «Есту анализаторы басқа анализаторларға қарағанда сөйлеу тілінің дамуы мен қызмет етуінде шешуші рөл атқарады. Сондықтан көбіне есту анализаторында бұзылысы бар баланың дамуындағы ерекше бұзылыстар оның сөйлеуінің даму ерекшеліктерімен байланысты». Автор есту мен сөйлеудің бір-бірімен өте тығыз байланысты екенін де есте ұстаған жөн деп көрсетеді. Есту қабілетінің зақымдануы сөйлеу тілінің дамуындағы бұзылушылықтарға әкеліп қана қоймайды, сонымен қатар есту анализаторының жұмысы сөйлеудің даму деңгейіне тығыз байланысты. Сөйлеу тілі неғұрлым бай болса, оны қабылдау үшін толық емес есту анализаторын пайдалану оңайырақ болады.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина (1989) бойынша есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу тіліне тән кемшіліктерге мыналар жатады: а) жиі айтылатын дыбыстарды шатастырып айту, ұяң дыбыстармен қатаң дыбыстарды, ысқырық дыбыстар мен ызың дыбыстарды; б) кейбір дыбыстарды басқа дыбыстармен алмастыру жиі кездеседі, мысалы, ысқырық-ызың дыбыстарды қабысып-жарып шығатын дыбыстармен және т.б.; в) дыбыстарды алмастырып айту («доп орнына топ, диван орнына «типан»); дауыстың бұзылуы; г) аффикаттардың кеш қалыптасуына байланысты құрамдас дыбыстардың бірінің болмауы; д) дыбыстарды бұзып айту. Осымен қатар есту қабілеті бұзылған балаларта келесі дыбыстарды (р, л, ч, ш, ц, т.б.) айта алмайды. Бұл авторлардың пікірінше, есту қабілеті нашар балалардың сөйлеуі жалпы дыбыстарды бұзып айтумен және нашар интонациямен сипатталады. Мұндай балалардың дауысы жәй, сөйлеу қарқыны әдетте баяу болады. [6]

Л.С. Волкова мен С.Н. Шаховская жазғандай (2002), «есту қабілеті нашар адамдарда сөйлеу дыбыстарының есту дифференциациясы ең алдымен олар қабылдайтын дыбыс жиіліктерінің диапазонының шектелуіне байланысты зардап шегеді. Сонымен қатар, балаларда сөйлеу-есту анализаторының орталық бөлімінде аналитикалық-синтетикалық белсенділіктің дамуының қайталама жетіспеушілігі байқалады, бұл мидың шеткі жағынан келетін есту тітіркендіргіштерінің «сапасының нашарлығына» байланысты.

Л.В. Нейман және В.И. Белтюков (1958 ж.) есту қабілетінің I дәрежедегі нашарлауы бар балалар құлақ қалқанының жанында айтылған сөздерде дауыссыз дыбыстардың 75%-

дан аспайтынын ажыратады. Сонымен қатар, қазірдің өзінде құлақтан 0,5 м қашықтықта дауыссыз дыбыстарды ажырату қабілеті 60% -ға дейін, ал 2 м қашықтықта - тіпті 40% -ға дейін төмендейді. Бұл жағдайда біртұтас сөйлеуді қабылдау тек сөйлеуді толық меңгерген балалар өздерінің сөздері мен сөз тіркестерінің біртұтас бейнелеріне сүйенетіндіктен ғана мүмкін болады, бұл оларға естімей, түсінбей қалған сөздерді (көбінесе қате) өз бетінше ойлап түсінуге мүмкіндік береді. Егер бала толыққанды сөйлеуді білмесе, онда мұндай өз бетінше ойлап түсіну мүмкін болмайды. Сондықтан есту бұзылысы бірдей, бірақ сөйлеу қабілетінің дамуы әртүрлі балалар сөйлеу дыбыстарын әр түрлі деңгейде қабылдайды. Осы себепті есту қабілетінің жоғалу дәрежесі бірдей болса да, есту қабілеті бұзылған балаларға арналған мектептің екінші бөлімінің оқушыларында сөйлеу дыбыстарын есту дифференциациясының жағдайы бірінші бөлімнің оқушыларына қарағанда жалпы алғанда әлдеқайда нашар болады [7].

Дегенмен, есту қабілеті бұзылғандарға арналған мектептің бірінші бөлімінде де Л.Г. Парамонова (1981), жоғары сынып оқушыларының 78%-дан астамы 4-тен 45 жұпқа дейінгі дауыссыз дыбыстарды есту арқылы ажыратпайтынын, ж және ш дыбыстарын есту арқылы ажыратуда қиындық тудыратынын, (мысалы шар – жар сияқты сөздерде) атап көрсеткен.

Л.В. Нейманның зерттеулері бойынша (1961), ысқырықты және ызың дыбыстарды қабылдау есту қабілеті бұзылған бірінші топ оқушылары үшін де қиын болып табылады. Бұл сөйлеу тілінің таза акустикалық ерекшеліктерімен қатар, бұл дыбыстардың айтылуында салыстырмалы түрде кеш ажыратыла бастайтындығынан көрінеді. Мұнда сөйлеу-моторлы анализаторының естіп сөйлеу анализаторына тежеу әсерін беретінін байқаймыз. Бірінші бөлімде есту қабілеті нашар оқушыларға дауыссыз дыбыстардың басқа фонетикалық топтарын ажырату әлдеқайда жеңіл болады.

Л.В. Нейман (1961) және Л.Г. Парамонова (1981) есту қабілеті бұзылған мектеп оқушыларының сөйлеу қабілетінің бұзылуы туралы деректер келтіреді. Олар, әсіресе, дауыссыз дыбыстарды ғана емес, тіпті дауысты дыбыстарды да есту қабілеті бұзылған екінші топ оқушылары арасында дыбыстардың айтылуы нашарлайтынын атап өтті. Дегенмен, нашар еститін балаларға арналған мектептердің бірінші тобында, тіпті жалпы білім беретін мектептердің өзінде дыбысты айтуда бұзылушылықтар байқалады. II топтағы есту қабілетінің бұзылысы бар балаларда дыбыстардың айтылуында полиморфты бұзылулар байқалады, оның ішінде дыбыстардың көптеген фонетикалық топтары болады (әр оқушыда орта есеппен 11 дыбыс бұзылысы). Тіпті бірінші топтағы есту қабілеті бұзылған балаларда артикуляциялық кешен ғана емес, сонымен қатар салыстырмалы түрде қарапайым артикуляциялық дауыссыз дыбыстардың (еріндік, еріндік-тістік, алдыңғы тістік д, т, және т.б.) айтылуы да бұзылады. Олардың бұзылуының негізі тек сөйлеу-есту аппаратының ғана емес, сөйлеу тілі анализаторының да төмен өнімділігінен де болады [8].

Яғни, көріп отырғанымыздай, барлық авторлар есту қабілеті нашар балаларда дыбыс айтылуының қалыптасуы өзінің «жетекші рөлін» атқара алмайтын сөйлеу аппараты анализаторының нашарлығына байланысты нормадан айтарлықтай ауытқулармен сипатталатынын көрсетеді.

Бала сөйлеу дыбысын қабылдай алмайды, оны ұқсас дыбыстардан ажырата алмайды, өз бетінше меңгеріп, дұрыс айта алмайды. Есту қабілеті нашар балалар сөйлеу тілі анализаторының құрылымы мен жұмысында бұзылуларды сезінуі мүмкін, бұл дыбыстардың айтылуында да қиындықтар тудыруы мүмкін. Солардың ішіндегі негізгілері:

- есту қабілетінің кемдік дәрежесі баланың естуі неғұрлым ауырлаған сайын, соғұрлым сөйлеуі де қиындайды;

- есту қабілетінде ақаулықтың пайда болу уақыты: егер баланың есту қабілеті 3 жасынан кейін бұзылған болса, онда оның сөйлеу тіліндегі сөз тіркестері болмашы ауытқулармен сөздігінде, грамматикалық құрлысында, дыбыстарда айтуына болуы мүмкін. Егер есту қабілеті мектеп жасында зақымданса, онда сөйлеу тіліндегі жақсы меңгерілген сөз тіркестеріндегі қателер негізінде ұяң дауыссыздардың қатаюынан екпінсіз буындардың

түсініксіз айтылуынан, сөйлеу тілі мүшелері әрекеттерінің кеміскіленуінен көрінеді. Есту қабілетінің ерте жасындағы кемуі сөйлеу тілінің өте қатты бұзылуына әкеліп соғады;

- есту қабілеті зақымданғаннан кейін баланың өсіп жетілу жағдайында: уақытысында бастаған түзету оқуы жұмыстың шамалы ғана нәтижелілігін береді;

- нашар еститін баланың физикалық және психикалық жағдайы балалардың денелерінің әлсіреуі, психиялық белсенділігінің аздығынан сөйлеу тілінің қалыптасуында белсенділік кемірек болады.

Ерте жасынан сөйлеу тілінен айырылған нашар еститін балалардың көп жағдайларда лексикасы, грамматикасы, фонетикасы толық дамымайды. Сөзді толық естіп қабылдамауы сөздік қорының кедейленуіне, шатастырылуына, тіпті қолданып жүрген сөзінің маңызын жетік білмейтіндігіне әкеліп соғады.

Нашар еститін балалардың сөйлеу тілінің грамматикалық құрлысының қалыптасу дәрежесі сол жастағы бір қалыпты өсіп келе жатқан дені сау балалардың дәрежесімен бірдей сипатталады. Естілуіндегі сөздердің түсініксіздігі олардың жалғауларындағы, жұрнақтарындағы, қосымшаларындағы ерекшеліктері сөздің грамматикалық түрлерін бөлшектеуге, сөздердің арасындағы грамматикалық байланыстарын меңгеруге кедергі жасайды. Күрделі қателер әр қалай болады. Мысалы, септелуіндегі, қиысуындағы қателер бір сөзден тұратын сөйлемді қолдануына кең көлемдегі сөздер тізбегін қолдануларында да байқалады [9].

Сөйлеу тілінің фонетикалық жағындағы дыбыстардың айтылуында буындық құрамы әр түрлі сөздерді қайталаула толып жатқан қателер жіберіледі және артық дыбыстармен толтырылады. Есту қабілеті нашар балалар фонетикасы жағынан ұқсас, мағынасы әр түрлі сөздерді айтылуында жиі шатастырады.

Бұл жерде кемістіктерінің ерекшеліктері төмендегідей болып бөлінеді:

а) ұянды қатаң, ысқырықты ызың, жуанды, жіңішке дыбыстармен шатастырады;

б) бір дыбысты екіншісімен алмастыратыны жиі кездеседі, мысалы с-з, т-д және тағы басқалары;

в) ұяңдалып айтылу ақаулығы; жіңішкеріп айтылу ақаулығы;

г) аффрикатты дыбыстардың кеш қалыптасуына байланысты дыбыстар құрамындағы біреуінің жоқ болуы;

д) шатастырылып айтылатын дыбыстар.

Мұнымен қатар есту қабілеті нашар балалар сөйлеу тілі мүшелеріндегі күрделі дыбыстардың айтылуын меңгере алмайды /р, л, ч, ц, ж, т, б/.

Сөйлеу тілін қалыптастыру жұмысы мынадай бөлімдерден тұрады:

- артикуляциялық аппарат мүшелерінің қозғалыстарын дамыту (артикуляциялық гимнастика);

- балалармен ана тілінің фонетикалық жүйесін меңгеру бойынша сабақтар (дауысты және дауыссыз дыбыстармен жүйелі жұмыс, дыбыстарды акустикалық және артикуляциялық ерекшеліктері бойынша ажырату қабілеттерін дамыту, сөйлеудің әуезділік және интонациялық жағын дамыту);

- мектеп жасына дейінгі балалардың дыбыстық айтылу бұзылыстарының алдын алу және жою.

Сөйлеу тілі бұзылысын түзету кезең-кезеңімен және ретімен жүргізіледі: М.Е.Хватцев 4 кезеңді, О.В.Правдин мен О.А.Токарев – 3 кезеңді, Ф.Ф.Рау – 2 кезеңді анықтайды. Балалардың дыбыстық айтылуын қалыптастырудағы педагогикалық жұмыстың кезеңдерін қарастырайық:

I кезең – дайындық кезеңі. Бұл кезеңнің мақсаты дыбыстарды дұрыс қабылдауға және айтуға сөйлеу тілі және сөйлеу-есту анализаторын дайындау.

II кезеңі – бастапқы дыбыстарды айту дағдыларын қалыптастыру. Бұл кезеңнің мақсаты: бір, жалғыз дара дыбыстың дұрыс айтылуына қол жеткізу.

III-кезең - сөйлеудегі дыбыстарды бекіту кезеңі. Жаңа дыбысты бекіту және автоматтандыру үшін бала оны бір күн ішінде кем дегенде 10-20 сөз тіркесінде айтатындай жағдай жасай отырып, жүйелі жаттығулар жасау қажет. Дыбыс тұрақтылығы әр түрлі анализаторларды қолдану арқылы қамтамасыз етіледі: есту – жетекші анализатор ретінде, визуалды (артикуляцияны көрсету), тактильді діріл (саусақпен еріндерді сезіндіріп көрсету), кинестетикалық (р дыбысын шығарғанда тіл ұшының дірілдеуін сезіндіру).

IV кезең – коммуникативті дағдыларды қалыптастыру кезеңі. Бұл кезеңнің мақсаты – балада барлық қарым-қатынас жағдайында сөйлеу дыбыстарын дұрыс қолдану дағдыларын дамыту.

Мұғалімнің негізгі міндеттері:

-баланың сөйлеу дыбыстарын салыстыру, сонымен қатар дыбысты қою және ажырату қабілетін дамытуға барынша назар аудару және ұзақ, кешенді жұмыс жүргізу(алдымен дұрыс айтылған дыбыстар, кейін нақтыланған және түзетілген дыбыстар);

-жеке дара дұрыс айтылатын, бірақ шатастыратын немесе дыбыс жеткіліксіз ажыратылатын, анық емес дыбыстардың артикуляциясын пысықтау және нақтылау;

- балада жетіспейтін және жоқ дыбыстарды қою және сөйлеуге енгізу;

- дыбыстардың дифференциалды (акустикалық – артикуляциялық) сипаттамаларының жүйесін салыстыру және ажырату дағдыларын қалыптастыру;

- балаға қолжетімді дыбыстық талдау деңгейін бекіту, бірте-бірте тұрақты автоматтандырылған дағдыға әкелу, яғни балаға дыбыстық талдау жүргізілетін қысқартылған және жалпылама операцияларды үйрету, дыбыстарды анықтау қабілетін дамыту.

Есту арқылы қабылдаумен жұмыс жасағанда мұғалім балаға ұсынатын жаттығулардың біртіндеп орындалуын қатаң сақтау керек. Біріншіден, баланы басқа біреудің айтуы арқылы зерттелетін дыбысты ажырата білуге үйрету керек. Содан кейін сіз баланы біреудің айтуы арқылы ғана емес, сонымен қатар өз сөзінде де айтылған дыбысты ажыратуға үйретуі керек. Бала сөздегі (біреудің және өзінің сөйлеуінде) зерттелетін дыбысты өз бетінше ажыратуды үйренгеннен кейін ғана сөз құрамынан дыбыстарды ажырату, оларды бір-бірінен ажырату, салыстыру қабілеттерін дамытуға көшуге болады. Осылайша, автордың айтуы бойынша, дайындық кезеңінде біз дыбыстарды дұрыс шығаруға арналған артикуляциялық аппаратты қалыптастырамыз. Осы мақсатта дидактикалық ойындар қолданылады: артикуляциялық аппаратты, ұсақ моториканы және дұрыс тыныс алуды дамыту жаттығулары [10].

Дыбыстың қате айтылуын түзету, жаңа дыбыс шығарудан кейінгі кезең; бірізді сөйлеуде дыбыстардың дұрыс айтылуын дамытуға бағытталған; берілген дыбысты буындарға, сөздерге, сөйлемдерге және дербес сөйлеуге біртіндеп енгізуден тұрады. Берілген дыбысты бала оны жеке дара анық айтып, көп рет қайталағанда ғана автоматтандыруға, яғни дағдыландыруға көшуге болады. Сіз буындар мен сөздерге әлі анық айтылмаған дыбысты алмауыңыз керек, өйткені бұл тек дұрыс емес дағдыларды бекітуге әкеледі. Қойылған дыбысты автоматтандыру қатаң дәйектілікпен жүзеге асырылуы керек: буын, сөз, сөз тіркесі, сөйлем, жүйелі сөйлеу.

Сөйлеу тілін түзету жұмысының алгоритмі келесі кезеңдерді қамтиды.

I. Дайындық кезеңі

Мақсаты: сөйлеу аппаратын және сөйлеу анализаторын дұрыс айту мен дыбысты қоюға дайындау.

Міндеттері: 1. Артикуляциялық аппараттың қозғалғыштығын дамыту. Ол бет және сөйлеу бұлшықеттерінің дифференциалды массажы, артикуляциялық жаттығулар арқылы жүзеге асырылады. Артикуляциялық жаттығулар мыналарды қамтиды:

-беттің мимикалық бұлшықеттеріне арналған жаттығулар;

- бет бұлшықеттеріне арналған жаттығулар,

- ерін, тіл бұлшықеттеріне арналған жаттығулар,

- төменгі жаққа арналған жаттығулар,
- жұтқыншақ және жұмсақ таңдай бұлшықеттеріне арналған жаттығулар.

Артикуляциялық гимнастиканы орындау кезінде келесі талаптарды сақтау қажет:

- қысқа мерзімді;
- қайталау;

- әртүрлі анализаторларға сүйену;

- статикалық жаттығулардан динамикалық жаттығуларға дейінгі жүйелілік. Көбінесе ата-аналар мен мамандар балалардың артикуляциялық жаттығуларды жасағысы келмейтінін айтады.

Себептері:

- балалар монотонды жаттығуларды күнделікті қайталаудан шаршайды;

- кейбір оқушыларға жаттығу үлкен қиындықпен беріледі;

- немесе үйреншікті жаттығулар қызықсыз болып көрінеді. Сол үшін мұндай жаттығу әрекеттерін түрлі қылып қызықты өткізуге болады. Еске түсірейік: балаларға не ұнайды?

Олар ерекше, көңілді және дәмді нәрсені жақсы көреді. Балаларға қызықты, әсіресе дәмді нәрсе табу қиын емес. Жазда бұл жаңа піскен жидектер мен жемістер болуы мүмкін. Қыста – джем, шырындар, жеміс-көкөніс пюресі. Сүт өнімдері - қаймақ, йогурт, бал немесе тіпті сұйық шоколад.

2. Сөйлеу кезіндегі тыныс алуды дамытуға мыналар жатады:

- диафрагматикалық тыныс алу дағдыларын дамыту;

- ауыз және мұрын арқылы дем шығару қабілетін дамыту;

- дем шығару күші мен ұзақтығын дамыту;

- қатты (қатты және күшті) және жәй (ұзын және тегіс) дем шығаруды, бағытталған дем шығаруды жүзеге асыру қабілетін дамыту;

- дем шығару кезінде сөйлеу қабілетін дамыту және сөйлеу кезінде дем шығаруды бөліп қарастыру керек. Осы дағдыларды дамыту үшін біз оқушылар үшін қызықты ойындарды таңдадық.

3. Негізгі тірек дыбыстардың артикуляциясын нақтылау:

Бұзылуларға байланысты әртүрлі негізгі-тірек дыбыстар болуы мүмкін. Логопедия үшін негізгі-тірек дыбыстар түсінігі маңызды. Бұл артикуляциясы бұзылған дыбыстарға ұқсас (шығу орны немесе әдісі), бірақ бала нақты, дұрыс айтатын дыбыстар.

4. Есту зейінін, естіп есте сақтауын және фонематикалық қабылдауды дамыту:

- сөздік емес дыбыстарды ажырату;

- дыбыстың биікігін ажырата білу қабілеттерін дамыту,

- дауыс күші мен тембрін дамыту;

- дыбысталуы ұқсас сөздерді ажырату;

- буындарды ажырату;

- дыбыстың айтылуы мен көрнекі таңба арасындағы байланыс;

- дыбыстық талдаудың негізгі дағдыларын дамыту.

5. Ұсақ моториканы дамыту

Әдетте, балалар моторикасы әлсіз, қолдың ұсақ моторикасы бастапқыда бұзылыстармен қалыптасады, артикуляциялық моторика, қозғалыстардың баяулығы және дыбысты айтуы шектеледі. Барлық осы бұзушылықтарды түзету көп уақыт пен күшті талап етеді. Балалардың артикуляциялық аппаратын дыбыс шығаруға дайындауда жақсы нәтижелерге жету үшін биоэнергопластика әдісін артикуляциялық гимнастикамен бірге тәжірибеде қолдану маңызды. Биоэнергопластика – бұл қолдың төменгі жақпен, ерінмен немесе тілмен бір мезгілде қимылы. Артикуляциялық жаттығуды орындау кезінде қол тілдің, төменгі жақтың немесе еріннің қай жерде және қандай қалыпта орналасқанын көрсетеді.

II. Бастапқы сөйлеу тілі дағдыларының қалыптасу кезеңі

1. Дыбыс шығару

Мақсаты: Жеке дара дыбысты дұрыс айтуға үйрету. Жұмыстың мазмұны: дайындық кезеңінде өңделген артикуляциялық аппарат мүшелерінің қимылдары мен позицияларын біріктіру және берілген дыбысқа артикуляциялық негіз жасау, ауа ағыны мен дауысты қосу (үнді және ұяң дыбыстар үшін), жеке дара дыбысты айтуға жаттықтыру.

Дыбысты дағдыландыру. Кез келген автоматтандырылған бұлшықет қозғалысы алдымен ой-сананың қатысуымен орындалады. Бір қозғалысты бірнеше рет қайталау бұл қозғалысты оған көп күш жұмсамай, бейсаналы түрде орындауға мүмкіндік береді. Бұл «динамикалық стереотип», «автоматизм» деп аталады. Физиологиялық тұрғыдан алғанда дыбысты дағдыландыру кезеңі әртүрлі сөйлеу материалында шартты рефлекторлық сөйлеу-моторлық байланыстарды бекіту болып табылады. Қойылған дыбыс әлі де өте әлсіз, дыбысты шартты рефлекстік байланыссыз бекіту дыбыстың анық болмай, бұзылуына алып келеді. Дыбысты дағдыландыру яғни машықтандыру кезеңінің мақсаты - баланы бұрыннан қойылған дыбысты дұрыс айтуға үйрету. Өздеріңіз білетіндей, айтылу алдымен жеке дара, кейін буын, сөз, сөз тіркестерінде бекітіледі. Дыбыстардың айтылуында бұзылысы бар балаларда сөздердің, сөйлемдердің және т.б. дұрыс айтылмаудың бекітілген стереотиптері болады. Дыбысты дағдыландыру ішкі тежелу процесін белсенді қолдануды, дұрыс және бұрыс артикуляциялық заңдылықтарды ажырата білуді талап етеді.

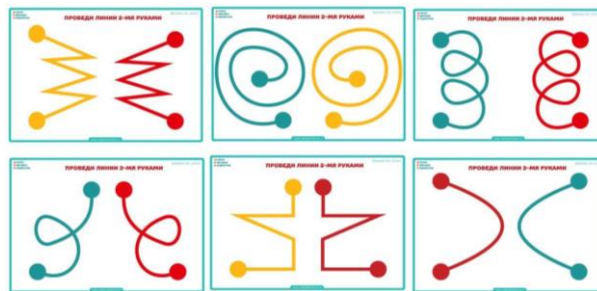
Ол қарапайымнан күрделіге қарай принцип бойынша жүзеге асырылады. Берілген дыбысты бала ұзақ немесе бірнеше рет қайталау арқылы толық дұрыс және анық айтқанда ғана берілген дыбысты дағдыландыруға көшуге болады. Ешбір жағдайда буындар мен сөздерге әлі анық айтылмаған дыбысты енгізбеу керек, өйткені бұл тек дұрыс емес дағдылардың тууына әкеледі және сөйлеу тілін жақсартпайды.

Дыбыстарды дағдыландыруға арналған көптеген жаттығулар мен ойындар бар.

Дыбысты ажырату. Бұл кезеңнің мақсаты: оқушыны ұқсас дыбыстарды ажырата білуге және өз сөйлеу тілінде дұрыс қолдана білуге үйрету. Мазмұны: ұқсас дыбыстарды моторлы және акустикалық ерекшеліктеріне қарай алдымен жеке дара күйде, содан кейін буын, сөз, сөйлем және өз сөйлеу тілінде біртіндеп, дәйекті түрде ажырату керек.

Дыбыстарды қою және оларды дағдыландыру кезеңінде дұрыс фонематикалық көріністерді қалыптастыру жұмыстары жүргізіледі. Дыбыстарды ажырату кезеңінде М.Ф.Фомичева бойынша дыбыстарды ажырату әдістері қолданылады:

-Ажырататын дыбыстардың артикуляциясын көрсету техникасы (формалары: көру, есту, кинестетикалық, тактильді).



Дәстүрлі түрде үш тілдік операцияны қамтитын фонематикалық талдау әдістері

- фонематикалық талдау (сөздің фонындағы дыбысты бөлу, дыбыстың басқа дыбыстарға қатысты орнын анықтау, т.б.);

- фонематикалық синтез (берілген дыбыс тізбегінен сөз құрастыру, берілген дыбыс саны бар сөздер құрастыру және т.б.);

- фонематикалық көріністер.

- дыбыстар мен әріптер арасындағы байланысты қабылдау.

Біздің мақалада есту қабілеті бұзылған балалардың үнді дыбыстарын дағдыландыру кезеңінде нейроойындарды қолдануды көрсеткіміз келеді.

Жұмысыңызда «екі жақта бірдей қайталанған суретті» қолдануға болады. Бұл бала бір уақытта екі қолымен симметриялы сызықтарды, спиральдарды, иректерді, сегіздік фигураларды сызып, бізге қажетті дыбысты, сөзді, сөз тіркестерін немесе сөйлемдерді айтатын әдіс.

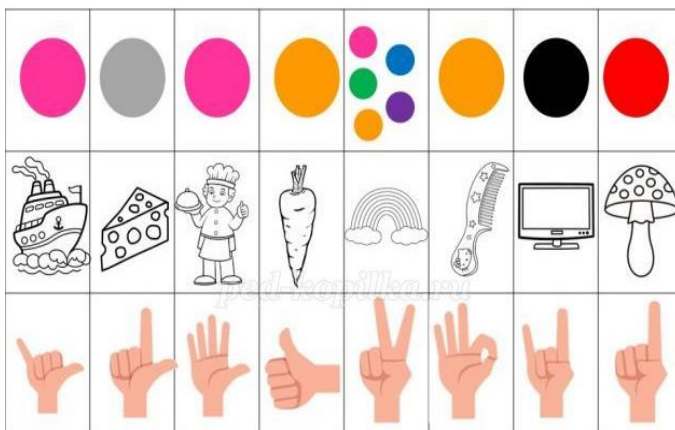
Нұсқау ретінде сіз балаға екі қолымен симметриялы бұйра сызықтар сызатын немесе мәрмәр тастармен жолдарды салатын тапсырмалары бар нейрожолдарды пайдалана аласыз. Дыбысты дағдыландыру кезінде нейрожолдарды қолданудың тағы бір нұсқасы - дыбысты (сөзді) екі қолдың жолдар бойымен бір мезгілде қозғалысымен, бірақ әртүрлі бағытта айтқызсаңыз болады.

Дағдыландыру бойынша жұмыс істеу кезінде жарты шараралық тақталарды да пайдалануға болады. Осы нұсқаулықта ойындардың әртүрлі нұсқалары бар:



- Бала арнайы жүргізетін заттар көмегімен кезектесіп сол немесе оң қолмен, сонымен қатар екі қолмен бір уақытта лабиринт бойымен жүргізеді.
- Бала сол және оң қолдарымен бір уақытта маркерлерді пайдаланып, арнайы карталарда әртүрлі тапсырмаларды орындайды.
- Бала лабиринттегі тесіктер бойымен жіпті алдымен сол қолымен, содан кейін оң қолымен, содан кейін екі қолымен бір уақытта өткізіп отырады.

Бірақ сезімін және жарты шараралық өзара әрекеттесуді дамыту үшін «жұдырық алақан» ойынын қолдануға болады. Қандай сурет көрсетілгеніне байланысты (алақан немесе жұдырық) ырғақты музыкаға қол қимылдарын жасау керек (алақанды ұру немесе жұдырықты үстелге ұру). Бұл жаттығу баланың оны қалай орындайтынына байланысты қарапайымнан күрделіге дейін өзгеруі мүмкін. Бұл ойынды буындардағы, сөздердегі дыбыстарды дағдыландыру, сонымен қатар дыбыстарды ажырату үшін де пайдалануға болады.



Сөздердегі дыбыстарды дағдыландыру үшін бірнеше ойын опцияларын пайдалануға болады.

1-Нұсқа. Ересек адам сөзді атайды. Бала өзі қалаған суретті бір уақытта картаның сол және оң жағынан іздейді.

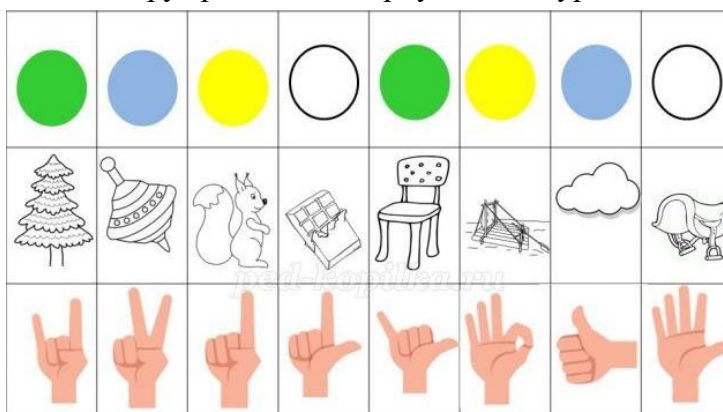
Әрі қарай саусақтарымен қажетті суреттерді көрсетіп, аталған сөзді қайталайды.

2-нұсқа. Бала атауы бірдей суреттерді іздейді және бір уақытта екі қолының сұқ саусақтарымен оларды көрсетеді, сонымен бірге ересек адамның көмегінсіз берілген сөзді атайды.

3-нұсқа. Карточканың екі жағындағы атауы бірдей заттарды салыстыра отырып, осы заттардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын атайды.

Сөздердегі үнді дыбыстарды дағдыландыру үшін бала бір уақытта суреттің атын атайды, оған керекті сын есімді сәйкестендіріп, қолымен сәйкес тұрған саусақ қимылын көрсетеді. Содан кейін екінші қолымен де тура солай тапсырманы орындайды.

[P] дыбысын дағдыландыруға арналған сөйлеу материалы : қызғылт пароход, сары ірімшік, қызғылт сары сәбіз, түрлі-түсті кемпірқосақ, сары тарак, қара теледидар, қызыл



саңырауқұлақ.[Л] дыбысын дағдыландыруға арналған сөйлеу материалы. Жасыл шырша, ақ шоколад, жасыл орындық, көк бұлт.

Талқылау. Сонымен, нашар еститін оқушыларда үнді дыбыстарын айтылуындағы бұзушылықтарды түзету жұмысы жалпы педагогикалық қағидаларға және ең алдымен жеңілден қиынға біртіндеп көшуге, материалды саналы меңгеруге, жас ерекшеліктеріне байланысты қабілеттерді ескеруге негізделген. Егер бала еліктеу (мысал) арқылы да дыбысты (жеке дара, буында немесе сөзде) айта алмаса, оған дыбысты түзетудің толық циклі - дайындық, дағдыландыру және ажырату қажет. Ойындар мен нейрожаттығулардың көмегімен дыбыстарды дағдылындыру және ажыртпту жұмысын түрлендіруге болады. Олар ойлау мен сөйлеуді дамытуға да оң әсерін береді.

Қорытынды. Үнді дыбыстарының айтылуындағы бұзушылықтар дер кезінде анықталып, түзетілмесе, олар баланың жасы ұлғайған сайын қиындай түседі. Сонымен қатар, сіз өз жұмысыңызда биоэнергопластика әдістерін қамтитын жаттығуларды пайдалана аласыз (қол мен тілдің үйлесімі). Бұл жаттығулар осы кезеңде қажетті артикуляциялық аппарат мүшелерінің кинестетикалық позиция сезімдері қалыптасуына ықпал етеді. Бұл әдіске мысал ретінде «Сылақшы» жаттығуын қолдануға болады. Және нейроойындар арқылы үнді дыбыстарын дағдыландырып, ажыратуға болады. Жеке сабақтар баланың қызығушылығын оятатындай, қызықты жүргізілгені дұрыс.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. *Логопедия. 3-е изд., перераб. и доп. / Под редакцией Волковой Л.С., Шаховской С.Н. - М.: Владос, 2002.*
2. *Алексеева, М.М., Вопросы обучения правильному звукопроизношению у детей дошкольного возраста / М.М. Алексеева - М.: Велес, 2005.*
3. *Волкова, Л.С., Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской . - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: ВЛАДОС, 2004*
4. *Жукова, Н.С., Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филочева, Т.Б. – Екатеринбург: Литур, 2014*
5. *Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Наука-Питер*
6. *Леонтьев, А.А Развитие мотивации к речедейтельности / А. А. Леонтьев // Мир психологии. – 2015. – № 1.*
7. *Соколова, С. Е. Формирование звукопроизношения/ С. Е. Соколова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 3.*
8. *Туманова, Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебнометодическое пособие для логопедов и воспитателей /Под ред. профессора Т.Б. Филочевой. - М.: Академия, 2008.*
9. *Филочева, Т.Б., Чевелева, Н.А., Чиркина, Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений /Т. Б. Филочева.- М.: Москва, 2010.*
10. *Хватцев, М.Е. Как предупредить и устранить недостатки речи и голоса у детей // Дошкольная педагогика. – 2012.*

МРНТИ 14.29.29.

УДК 376.37

Рсалдинова А.К.¹, Бейсенбек А.Т.²

¹Ғылыми жетекші- к.п.н., доцент,

*² 7М01902- Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан*

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН (ІІІ ДЕҢГЕЙ) БАЛАЛАРДЫҢ ДЫБЫСТЫҚ АЙТЫЛЫМЫН ТҮЗЕТУГЕ АРНАЛҒАН ЛОГОРИТМИКАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАР

Аннотация. Мақалада логоритмикалық жаттығулар негізінде мектеп жасына дейінгі балалармен түзету жұмыстарының сипаттамасы келтірілген мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) балалардың дыбыстық айтылымын түзету үшін логоритмикалық жаттығуларды қолдану негіздемесі жасалды, түзетудің әр кезеңіндегі жұмыс қарастырылды және түзетудің әдістемелік құралдары ұсынылды. Бағдарламаның тиімділігін негіздеу ретінде логопедиялық жұмыстың нәтижелеріне сапалық және сандық талдау ұсынылды.

Кілт сөздер: логоритмика, дыбыстық айтылым, СТЖД, түзету

Рсалдинова А.К.¹, Бейсенбек А.Т.²

¹Научный руководитель - к.п.н., доцент,

² Магистрант 2 курса по специальности 7М01902- Специальная педагогика: Логопедия
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В РАБОТЕ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ІІІ УРОВЕНЬ) ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлено описание коррекционной работы с детьми *над звукопроизношением детьми с общим недоразвитием речи (ІІІ уровень) дошкольного возраста*, проведено обоснование использования логоритмических упражнений для формирования для коррекции звукопроизношение детей с общим недоразвитием речи (ІІІ уровень) дошкольного возраста, рассмотрена работа на каждом этапе коррекции и предложены методический инструментарий коррекции по коррекции. В качестве обоснования эффективности программы предложен качественный и количественный анализ итогов логопедической работы.

Ключевые слова: логоритмика, звукопроизношение, ОНР, коррекция

Rsaldinova A.K.¹, Beisenbek A.T.²

¹Scientific supervisor - Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor.,

²2 nd course master speciality of 7M01902
KazNPU named after. Abay, Almaty, Kazakhstan

THE USE OF LOGORHYTHMICS IN WORKING ON SOUND PRONUNCIATION BY CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (ІІІ LEVEL) OF PRESCHOOL AGE

Abstract. The article describes the correctional work with preschool children based on logorhythmic exercises, the rationale for using logorhythmics to correct the sound reproduction of children with general speech underdevelopment (level III) of preschool age is developed, the work at each stage of correction is considered and methodological manuals for correction are proposed. As a justification for the effectiveness of the program, a qualitative and quantitative analysis of the results of speech therapy work is proposed.

Keywords: logorhythmics, sound pronunciation, GSU, correction

Кіріспе. Біздің еліміздегі экономика, экология, мәдениет саласындағы қазіргі заманғы қоғамдық өзгерістер білім беруді жаңғырту қажеттілігіне әкелді, мұнда қазіргі уақытта маңызды проблемалардың бірі дамуында ауытқулары бар балалар санын артуы болып табылады. Қазіргі уақытта баланың моторлық, психикалық және әсіресе сөйлеу қабілетінің мәселелері ерте және мектепке дейінгі жаста көп кездеседі [1].

Мектепке дейінгі жаста баланың ана тілінің барлық жақтарын белсенді түрде игеруі жүреді: фонетикалық, грамматикалық және лексикалық.

Л.С.Выготскийдің[2], О.С.Ушакованың [3] зерттеулерінде көрсетілгендей, мектеп жасына дейінгі кезеңде баланың сөйлеуі жетілдіріліп байытылады, атап айтқанда оның функциялары қалыптасады және күрделене түседі. Сөйлеудің жалпы дамымауы бар балалар үшін қабылдаудың әртүрлі түрлерінің дамуының бұзылуы да тән, зейіннің негізгі қасиеттерінің даму деңгейінің төмендігі байқалады, есте сақтау қабілеті мен есте сақтау өнімділігі, есте сақтау белсенділігі айтарлықтай төмендейді.

Зерттеуші Р.Е.Левина [4] және басқалары өз еңбектерінде балалардың сөйлеу күйі, олардың психикалық даму деңгейі мен сауаттылықты игеру арасындағы байланысты көрсетеді. Сондықтан СТЖД бар мектеп жасына дейінгі балаларды түзету бойынша оқытудың маңызды және өзекті міндеттерінің бірі сауаттылыққа дайындық болып табылады.

Қазіргі әлемде адамның айналасындағылармен тиімді қарым-қатынас орнату қабілеті алдыңғы қатарға шығады. Тиімді қарым-қатынас құру қабілеті сөйлеу бұршіктерінің пайда болуымен қалыптаса бастайды. Сөйлеу күрделі, көп қырлы процесс, оның ішінде интонациялық компонент. Сөйлеудің тембрін, ритмін, әуенін басқару адамға қарым-қатынас процесінде өзін сенімді сезінуге, өз ойларын дәл және толық жеткізуге мүмкіндік береді [5].

Логопедиялық практикада қолданылатын балалардағы дыбыстық айтылымды түзетудің заманауи әдістерінің ішінен мектепке дейінгі мекемелердің түзету топтарында белсенді қолданылатын логоритмиканы атап өткен жөн. Логоритмика-бұл ритмикалық жаттығулардың арнайы кешені, онда қозғалыстар мен сөйлеу музыкалық сүйемелдеумен байланысады. Логоритмиканың заманауи технологиясы дыбыстық айтылымды түзетуде өте белсенді және тұрақты терапиялық әсерге ие екендігі дәлелденді. бұл бірқатар білім беру, түзету және сауықтыру мәселелерін шешуге мүмкіндік береді [6,7].

Практикалық зерттеулер сөйлеу және музыкалық сүйемелдеуді қолданумен бірге арнайы қозғалыстарды орындау мектеп жасына дейінгі балаларда кеңістіктегі үйлестіруді, жалпы моториканы сәтті қалыптастырады, бұлшықет аппаратын нығайтады, сөйлеу әрекетіне қатысты түзету функцияларын оңтайлы орындайды [8]. Сабактың ойын формасы мен жеңіл, есте қаларлық музыканың арқасында мектеп жасына дейінгі балалар қажетті сөйлеу дағдыларын тез игеріп, ұзақ уақыт бойы бекітеді, дұрыс сөйлеу тыныс алуын үйренеді, бұл сөйлеудің просодикалық жағының барлық компоненттеріне оң әсер етеді.

Аталған тақырып аясында логоритмиканы қолдана отырып мектеп жасына дейінгі балалардың дыбыстық айтылымын түзету-логопедиялық жұмыс жүргізілді. Логопедиялық бағдарлама құрылымдық-мазмұндық форманың барлық талаптарына сәйкес келеді, дәйекті және біртұтас сипатқа ие [9].

Түзету жұмыстарын жүргізу кезінде негізгі психологиялық-педагогикалық принциптер сақталды: түзетуге жүйелі көзқарас, материалды ұсынудың қол жетімділігі мен көрнекілігі, балалардың тәуелсіздігі, дидактикалық құралдардың интегративті сипаты.

Әр жаттығудың алдында балалар көрнекілікті міндетті түрде қолдана отырып, нұсқаулықпен танысады. Бағдарламаның нақты құрылған алгоритмі материалды динамикалық игеру талаптарына жауап берді және дыбыстық айтылымының бұзылыстарын түзетуге бағытталған. Барлық логопедиялық жұмыс құрылымдық жағынан үш кезеңге бөлінді: дайындық, негізгі (түзету) және қорытынды [10].

Зерттеу материалдары мен әдістері. Негізгі (түзету) кезеңінде келесі Аксанова Т.Ю. дыбыстық айтылымын түзетуге арналған логоритмикалық әдісі қолданылды.

Сабақтарда ойын әдістері мен түрлі әуендерді тыңдау белсенді қолданылды. Дауысты модуляциялау, оның тембрін өзгерту дағдыларын қалыптастыру үшін музыкалық сүйемелдеу үшін қысқа өлеңдер оқу сияқты әдіс қолданылды. Қосымша ретінде-еліктеу әдісі (мұғалім әртүрлі ритммен интонациямен сөйлемдер айтады, балалар қайтайды).

Дауысты модуляциялауды бақылау үшін балалар ымды белсенді қолданды-дауыстық жаттығулар қолдың қозғалыстарымен қатар жүрді. Лепті интонацияны жаттықтыру үшін балалар қолдарын жоғары көтеріп, фразаны қолдың тегіс айналмалы қозғалысымен аяқтады. Баяндау интонациясы қолдың тегіс қозғалысымен бірге жүрді, алдымен көлденеңінен біртіндеп төмен қарай жылжыды. Интонация дағдысын (барлық түрдегі) дамытудағы басты назар дауысты дыбыстардың айтылуына аударылды.

Бұл жағдайда ым белсенді қолданылды, бұл дыбыстық айтылымында бұзылысы бар балалар үшін дұрыс интонация үшін тірек болды. Алынған дұрыс интонация дағдылары алдымен буын деңгейінде бекітілді, содан кейін сөйлемдер, содан кейін ғана тәуелсіз сөйлеуде қолданылды.

Дыбыстық айтылымында бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балалармен логопедиялық жұмыстың дайындық кезеңінде келесі жаттығулар қолданылды:

–артикуляциялық моториканы дамыту және нығайту. Артикуляциялық гимнастика әдістері алдымен логопедпен, содан кейін ауызша нұсқаулықпен қолданылды;

–дауыс беруді қою. Фразаны көбейту жаттығулары алдымен күшті дауыспен, содан кейін орташа күшпен және әлсіз күшпен қолданылды; содан кейін кері ретпен қайталайды;

–сөйлеу тынысын қою. Неғұрлым үнемді, тегіс және ұзақ тыныс алу жаттығулары орындалды. Алынған дағдылар тыныс алу, артикуляция және дауыстық әрекеттердің синтезі болып табылатын ортофониялық жаттығуларда бекітілді. Бұл ортофониялық кешен тыныс алуды, артикуляциялық аппаратты және балалардың дауысын жаңа айтылу дағдыларын қалыптастыруға дайындады;

–просодиканың негізгі компоненттерін қалыптастыру, оның ішінде темпо-ритмді сипаттамалар, дауысты күш бойынша модуляциялау, сөйлеудің анықтығы;

–ұсақ моториканы нығайту. Арнайы саусақ гимнастикасы саусақтардың сараланған қимылдарын алдымен әр қолмен бөлек, содан кейін екі қолмен біркелкі және көп бағытты жаттығулар жасау үшін қолданылды.

Түзету жұмысының негізгі кезеңі келесі міндеттерді шешуге бағытталған:

–берілген интонацияға сәйкес фразаларды интонациялық рәсімдеу дағдыларын үйрету;

–логикалық екпін мен кідіртуді қолдануды бекіту;

–негізгі сөзді интонациялық түрде бөліп көрсетуге, сөйлемдегі логикалық орталықты анықтауға үйрету.

Түзетудің бастапқы кезеңінде, «жұмсақ сөйлеу режимі» кезеңінде балалар вербалды емес қарым-қатынас құралдарын қолдана отырып, интонацияның негізгі түрлерін көбейтуді үйренді, бұл үшін жест-ишара мен пантомимика қолданылды.

Логопедиялық жұмыс элементтері логопедиялық жұмыстың барлық кезеңдерінде қолданылды. Үнсіздік пен сыбырлау режимдерінде қозғалыстардың тегістігі, ауысуы және үйлесімділігі пысықталды. Балалар үйлестіруге арналған қозғалыс жаттығуларын, жүрудің әртүрлі түрлерін, есте сақтауды, зейінді, оптикалық кеңістіктік бағдарлауды, қол-көзді үйлестіруді және т.б. дамытуға арналған ойын тапсырмаларын орындады. Конъюгацияланған айтылу кезеңінде балалар сөйлеу сүйемелдеуімен қозғалыс жаттығуларын орындады, онда айтылымның қарқыны, ритмі, сөйлеудің эмоционалдылығы мен экспрессивтілігі де пысықталды.

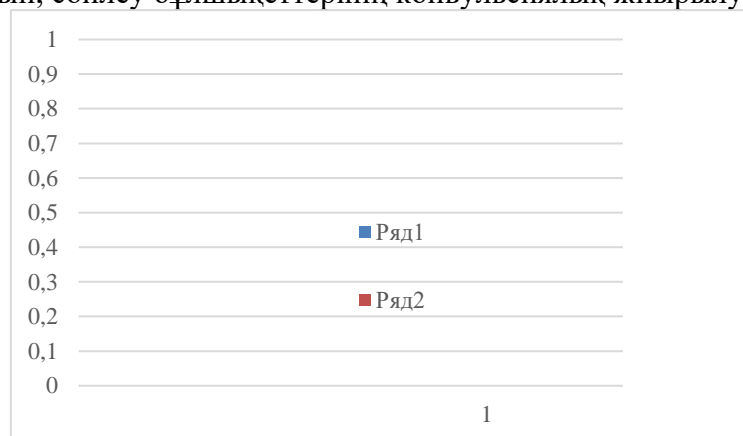
Түзету міндеттері кезең-кезеңімен, жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, қозғалтқыш сферасының күйінде, дыбыстық айтылымның бұзылыс дәрежесінде және сөйлеу емес процестердің қалыптасуында жүзеге асырылды. Сабақтардың құрылымы жоспарланған лексикалық тақырыптарға сәйкес және қарапайымнан күрделіге қарай құрылды. Сөйлеу

материалының көптеген түрлері қолданылды: оқулар, әндер, өлеңдер, сонымен қатар коммуникативті ойындар, релаксация және шиеленісті жеңілдету жаттығулары; дауысты, артикуляцияны, бұлшықет тонусын дамытуға арналған жаттығулар; музыкалық сүйемелдеусіз сөйлеу және қозғалыс жаттығулары, музыкалық қарқынның дамуы, ритмикалық жаттығулар.

Нәтижелер және талдау жасау. Дыбыстық айтылымында бұзылысы бар балалардағы түзетуде логоритмиканы қолданудың тиімділігін тексеру үшін бақылау эксперименті жүргізілді. Қарқын, сөйлеу ритмі, интонация және логикалық стресс тексерілді.

Сөйлеу қарқынын өлшеу мынаны көрсетті: эксперименттік топта 42% қалыпты сөйлеу қарқынын көрсетті (секундына 4-5 буын). Баяу қарқын 30% құрады, ал жылдам қарқын 28%-да анықталды. Яғни түзету жұмыстары жүргізілген балалардың жалпы санының жартысына жуығы сөйлеу қарқынын теңестіре алды.

Түзетуге қатыспаған балалар (бақылау тобы) айқын оң динамиканы көрсеткен жоқ. Көпшіліктің сөйлеу қарқыны баяу, 22% ғана жылдам. Бақылау тобының бірде-бір баласы қалыпты қарқынын көрсете алмады. Дәл осындай нәтижелер анықтаушы эксперимент барысында байқалды. Балалардың сөйлеуі тоқтап, сол буынның қайталануымен толықты, тыныс алу үнемі адасып, сөйлеу бұлшықеттерінің конвульсиялық жиырылуы байқалды.



Сурет 1- Ритмді зерттеу нәтижелері

Қорытынды, тұжырым. Осылайша, түзету жүргізілгеннен кейін эксперименттік топтағы оң динамика туралы қорытынды жасалды. Балалардың сөйлеуі біртұтас болды, бақылау тобында бұзылыстар аз анықталды. Бұл дыбыстық айтылымында бұзылысы бар балалардың сөйлеу қарқынын түзетуге қатысты логоритмикалық жаттығулардың тиімділігін көрсетеді.

Дыбыстық айтылымында бұзылысының түзетілуі эксперименттік топтағы балалардың 53% берілген қарқынмен дұрыс жүргенін көрсетті. Үзілістер, үдеу немесе қарқынның баяулауы айтарлықтай аз болды. Қалған балаларда логопедтің кішкене көмегі арқылы да тапсырманы орындады. Бақылау тобында балалардың тек 18% берілген қарқынын дұрыс жеткізе алды. Балалардың сөйлеуі монотондылықпен, айтарлықтай үзілістермен ерекшеленді, жүргізуші талап еткен қалыпты қарқынның орнына балалар оны еріксіз жылдамдатты немесе керісінше тоқтатты. Көптеген балаларда дыбыстық айтылымының бұзылысы кезінде сөйлеу бұлшықеттерінің кернеулері анықталды. Осылайша, түзету бағдарламасы аясында логоритмикалық жаттығулармен айналысқан балалар логопед көрсеткен жаттығулардың барлық түрлерін оңай қайталады. Бақылау тобының балалары негізінен тапсырманы орындай алмады.

Логикалық екпінді зерттеу сонымен қатар дыбыстық айтылым бұзылысы кезінде түзетуде логоритмиканың тиімділігін дәлелдеді: эксперименттік топтағы максималды

ұпайды балалардың 52% алды, бақылау тобында тек 12% алды. Балалар әр түрлі екпінмен сөйлемдерді дұрыс қайталады, бір сөйлемдегі екпінді бірнеше рет көмексіз өзгерте алды. Бақылау тобында балалардың жартысынан көбі тапсырманы орындай алмады: стрессті өз бетінше көтеру қажет болған жағдайда, олар көбінесе логопедтің кеңестері тиімсіз болған кезде логикалық стресстен сөйлем айтты. Осылайша, эксперименттік топтың балалары логикалық екпінді орналастыру тапсырмасын сәтті орындап, бастапқы дыбыстық айтылымында бұзылыстары бар балалармен салыстырғанда нәтижелерін жақсартты, бақылау тобында нәтижелер сол деңгейде қалды.

Эксперименттік топта интонациялық көрсеткіштер мен дауыс модуляциясының жақсарғанын атап өткен жөн. Балалардың жартысынан көбі (53%) интонацияның барлық түрлерін бірінші рет дұрыс жеткізді, қалғандары логопедтің көмегімен тапсырманы орындады. Бақылау тобында балалардың тек 9% жоғары деңгей көрсетті. Сұраулы және лепті интонацияны жеткізуде қиындықтар байқалды, қателіктерсіз балалар тек баяндау сөйлемдерін жеңе алды. Артикуляциялық аппараттың бұлшық еттерінің конвульсиялық жиырылуы дыбыстық айтылымында бұзылысы бар балаларға сөйлемдерді дұрыс интонациялауға мүмкіндік бермеді. Зерттеудің белгіленген кезеңінде балалар да осындай қиындықтарға тап болды.

Ритмді зерттеу нәтижелері эксперименттік топтағы жалпы оң тенденцияны растады: жоғары орындау деңгейі балалардың 64%, бақылау тобында 28% көрсетті. Балалар қарапайым және күрделі ритмді ойнатуға арналған екі тапсырманы да көмексіз орындады. Бақылау тобындағы балалардың көпшілігі күрделі ритмді есту арқылы байланыстыра алмады және оларды дұрыс ретпен жеткізе алмады. Олардың көпшілігі ритмді қайталау үшін логопедтің көмегін қажет етті.

Зерттеу негізінде келесі нәтижелер алынды: сабақтар өткізілгеннен кейін балаларда дауысты биіктігі мен күші бойынша модуляциялау қабілеті жақсарды, сөйлеу тынысы қалыпқа келді, сөйлеуі анық және біртұтас болды, конвульсиясыз және үзіліссіз. Жүргізіліген эксперименттік жұмыс дыбыстық айтылымында бұзылысы бар балалардағы бұзылыстарды түзету тұрғысынан логоритмиканы қолданудың тиімділігін растады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды оқыту барысында ескерілетін қағидалар, Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы, Алматы, ҚазҰПУ, №1 (24) 2011ж.*
2. *Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Изд-во Союз, 2004. – 224 с.*
3. *Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников. — М.: Сфера, 2017 – 96 с.*
4. *Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. – №1. – С. 6-1*
5. *Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР. – М.: ТЦ Сфера, 2012. — 64 с.*
6. *Аксанова Т.Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 40 с.*
7. *Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием. Методические рекомендации, - М: Издательство ГНОМид. Москва 2000. – 32 с.*
8. *Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием / В.П. Глухов. М.: – Аркти, 2004.*
9. *47. Анищенкова, Елена Степановна. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов: [программа обучения в детском саду]/. - Москва: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010.- 61*

10. Бабушкина, Рената Леонидовна. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи/ ; под науч. ред. . - Санкт-Петербург: КАРО, 2015.- 176 с.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

Б.А.Сабденова¹, Ә.Р.Бекібаева²

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

²7M01902-Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты
asetbae@gmail.com

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЖАЙ-КҮЙІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда байланыстырып сөйлеуді дамытудың ерекшеліктері қарастырылады. Сонымен қатар түзету жұмыстарында байланыстырып сөйлеу тілінің ерекшеліктерін ескерудің және сөйлеу тілі қалыпты дамыған және сөйлеуінде бұзылысы бар балаларды бірлесіп оқыту процесінің өзектілігі көрсетілген.

Мақалада, автор қазіргі кездегі мектеп табалдырығын аттаған баланың сөйлеу тілінің дамымауы, байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптаспау мәселесіне тоқталған. Қалыпты және бұзылыс жағдайында байланыстырып сөйлеуді дамыту мәселелерін қарастырған ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалған. Сонымен қатар, байланыстырып сөйлеу тіліне анықтамалар, оның түрлері, мектепке баратын бала үшін маңыздылығы және қалыпты онтогенездегі дамуы сипатталған. Жоғары психикалық функциялардың сөйлеу тілімен байланысы және бұзылыс нәтижесінде пайда болатын патологиялар қарастырылған.

Қорытынды бөлімге келер болсақ, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың бірінші, екінші, үшінші деңгейіндегі байланыстырып сөйлеу тілінің жағдайының көрінісі сипатталған. Сөйлеу тілі жалпы дамымаудың екінші деңгейінде баланың сөйлеуі, онда кездесетін қиындықтар, байланыстырып сөйлеу және дыбыс айту дағдысына тоқталып өткен. Сөйлеу тілі жалпы дамымауының үшінші деңгейінде баланың диалогтық, монологтық байланыстырып сөйлеуінің ерекшеліктері, сюжеттік суреттер арқылы мәтін құрастыру, мазмұндап айтуда кездесетін қиындықтарды ашып көрсеткен.

Түйінді сөздер: байланыстырып сөйлеу тілі, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы, моторлы алалия, фразалық сөйлеу, диалогтік сөйлеу, монологтік сөйлеу, сөйлеу бұзылысы.

Сабденова Б.А.¹, Бекібаева Ә.Р.²

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

² магистрант 2 курса по специальности 7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия,
asetbae@gmail.com

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

СОСТОЯНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Также показана актуальность учета особенностей связной речи в

коррекционной работе и процесса совместного обучения детей с нормально развитой речью и нарушениями речи.

В статье автор остановился на проблеме недоразвития речи ребенка, переступившего порог современной школы, не сформированности связной речи. Проведен анализ работ ученых, рассматривавших вопросы развития связной речи в нормальных и патологических условиях. Кроме того, описаны определения связной речи, ее виды, значение для ребенка, посещающего школу, и развитие в нормальном онтогенезе. Рассмотрены взаимосвязь высших психических функций с речью и патологии, возникающие в результате расстройства.

Что касается заключительной части, то здесь описана картина состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи на первом, втором, третьем уровнях. На втором уровне общего недоразвития речь идет о речи ребенка, возникающих в ней трудностях, навыках связной речи и звукопроизношения. На третьем уровне общего недоразвития речи выявлены особенности диалогической, монологической связной речи ребенка, трудности в составлении текста, изложении через сюжетные картинки.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, моторная алалия, фразовая речь, диалогическая речь, монологическая речь, речевая патология.

Sabdenova B.A.¹, Bekibayeva A.R.²

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

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

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

THE STATE OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

This article discusses the features of the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment. The relevance of taking into account the features of coherent speech in correctional work and the process of co-education of children with normally developed speech and speech disorders is also shown.

In the article, the author dwelled on the problem of underdevelopment of the speech of a child who crossed the threshold of a modern school, the lack of coherent speech formation. The analysis of the works of scientists who considered the issues of the development of coherent speech in normal and pathological conditions is carried out. In addition, the definitions of coherent speech, its types, meaning for a child attending school, and development in normal ontogenesis are described. The interrelation of higher mental functions with speech and pathologies resulting from the disorder are considered.

As for the final part, the picture of the state of coherent speech in children with general speech underdevelopment at the first, second, and third levels is described here. At the second level of general underdevelopment, we are talking about the child's speech, the difficulties that arise in it, the skills of coherent speech and sound reproduction. At the third level of general underdevelopment of speech, the features of the child's dialogical, monological coherent speech, difficulties in composing a text, and presentation through plot pictures are revealed.

Keywords: coherent speech, general underdevelopment of speech, motor alalia, phrasal speech, dialogic speech, monologue speech, speech pathology.

Кіріспе. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардағы сөйлеу жағдайын зерттеудің өзектілігі - қазіргі логопедияда өзекті проблемалардың бірі, сөйлеуді қалыптастыру технологияларын жасау болып табылады. Соңғы жылдары сөйлеу тілінің бұзылысы бар балалар санының артуы байқалды. Мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу тілінің жалпы

дамымауын зерттеумен Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Жукова Н. С., Филичева Т. Б., Глухов В. П., Грибова О. Е., Ковшиков В. А., Воробьева В. К., Туманова Т. В., Ткаченко Т. А. және басқа да ғалымдар айналысты.

Қалыпты және сөйлеу бұзылысы бар балалардың сөйлеу дамуындағы жетекші рөлді байланыстырып сөйлеу атқарады және сөйлеуді дамытудың жалпы жүйесінде маңызды орын алады. Ғалымдардың айтуынша, жоғары және бастауыш мектеп жасындағы сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалар байланыстырып сөйлеу дағдыларын игеру процесінде айтарлықтай қиындықтарға тап болады, бұл логопедиялық түзету жұмыстарында олардың үйлесімді сипаттамалық-баяндау монологтық сөйлеуін қалыптастыруға басымдық беру қажеттілігін дәлелдейді.

Зерттеушілер арнайы ғылыми зерттеулер мен логопедиялық практика нәтижелерінің деректерінде бұл балалардың мектепке баратын кезеңінде сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың табысты оқу үшін жеткілікті көлемде үйлесімді сөйлеу дағдыларының жоқтығын көрсетеді. Олар сөздік қоры аз, сөйлеудің грамматикалық және синтаксистік құрылымын жетік білмейді. Осы сөйлеу бұзылысы бар балалар сөйлеудің семантикалық жағының дамымауына сөздік қорының аздығына байланысты өз ойларын дұрыс жеткізе алмайды. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда байланыстырып сөйлеудің қалыптаспауы жалпы сөйлеу әрекетінің қалыптасуына теріс әсер етеді, оларды жалпы білім беретін мектеп жағдайында толыққанды оқытуға кедергі келтіреді және мамандардың араласуын талап етеді.

Мақаланың негізгі бөлімі. Байланыстырып сөйлеуді қалыпты және бұзылыста дамыту мәселелерін В.И. Яшина, Т.А. Ткаченко, А.Н. Гвоздев, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.В. Нищева және т. б. көптеген ғалымдар зерттеді. Үйлесімді сөйлеу тілін дамыту баланың мектепке баруы үшін маңызды шарт болып табылады және логикалық дәйектілікпен өз ойларын жеткізе білу, мәтіндерді қайталау, қойылған сұрақтарға жауап беру, сұхбаттасушымен диалог жүргізу мүмкіндіктерін қамтиды [1, 2, 8].

Байланыстырып сөйлеу мағынасы, құрылымы бойынша өзара байланысты және адамдардың қарым-қатынасын қамтамасыз ететін кең ұғым екенін Воробьева В.К. атап өтті. Автордың пікірінше, сөйлем құрап сөйлеу мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеуінің дамуындағы негізгі компоненттерінің бірі болып табылады және сөйлеудің екі негізгі формасын қамтиды: монологтық және диалогтық. Қалыпты онтогенез барысында байланыстырып сөйлеудің дамуы мектепке дейінгі жаста, сөйлеудің барлық аспектілері қалыптасып, дамыған кезде басталады: фонетикалық, лексикалық, грамматикалық, байланыстырып сөйлеу [1].

Зерттеушілер А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова және т.б., балалар 5-6 жасында қарқынды монологтық сөйлеуді игере бастайды, дегенмен 4 жастан бастап оларда қарапайым сипаттама, қысқа пайымдаулар пайда болады, ал 7 жасында баяндау қол жетімді болады. Қалыпты сөйлеу қабілеті бар балаларда, ғалымдардың пікірінше, мектепке келген кезде ауызша байланыстырып сөйлеу жеткілікті деңгейде болады. Глухов В.П. әдетте, балаларға арнайы ұйымдастырылған оқыту кезінде ғана монологтық сөйлеу дағдыларын толық игере алатындығын атап көрсетеді [3].

Балалардың сөйлеу тілін зерттеген барлық зерттеушілер арнайы оқытусыз мектепте оқитын балалар кеңейтілген, біртұтас пайымдауда қиындықтарға тап болатынын сенімді түрде дәлелдейді. Ғалымдардың пікірінше, монологтық сөйлеуді сәтті меңгеру үшін психикалық дамудың жақсы деңгейі, арнайы мотивтер және өзін-өзі бақылау дағдыларының қалыптасуы, сөйлеу тілінің жас ерекшелігіне сәйкестігі, сөйлеудің реттеуші және жоспарлаушы функцияларының пайда болуы қажет. Сонымен қатар, интонацияны, сөйлемдердің синтаксистік құрылымын, логикалық екпінді және т.б. дұрыс қолдану қажет.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалармен түзету жұмыстарын жүргізу кезінде біртұтас монологтық сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға ерекше назар аудару қажет. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің жалпы дамымауымен байланыстырып

сөйлеуінің қалыптаспауы барлық сөйлеу әрекеттерінің дамуына теріс әсер етеді, олардың коммуникативті қажеттіліктері мен танымдық мүмкіндіктерін шектейді.

Е.М. Мастюкова сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөйлеу бұзылысы олардың психологиялық сөйлеуінің артта қалуының жалғыз себебі емес деген қорытындыға келді. Зерттеуші бұл артта қалудың құрылымында барлық жоғары психикалық функциялардың қалыптасу қарқынының баяулауы, ең алдымен тілдік және басқа да символдық әрекеттерді меңгеру қиындықтары, сөйлеумен тығыз байланысты ойлау операцияларының дамымауын байқаған. Мастюкова Е.М. сөйлеу тілінің жалпы дамымауы ретінде сөйлеу бұзылысының бұл түрін бөлу қалыпты және бұзылыстағы сөйлеуді дамытуға жүйелі көзқарасқа негізделгенін атап өтеді. Зерттеуші әдетте сөйлеу жүйесінің фонетикалық және лексикалық-грамматикалық компоненттерінің қалыптасуының тығыз байланысы бар екенін, ал бұзылыс жағдайында олардың жүйелі дамымауын атап кеткен [7].

Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. "логопед-мұғалімге оның кіммен жұмыс істейтіні, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы қандай жағдайда пайда болатыны, ілеспе неврологиялық бұзылулар, генетикалық алғышарттар, психикалық белсенділіктің ерекшеліктері, баланың жеке ерекшеліктері, сөйлеудің даму қарқынына қандай әсер ететіні өте маңызды",- деп атап өтті [4, с. 3].

Мастюкова Е.М. қарастырылып отырған сөйлеу бұзылысының анықтамасын келесідей етіп береді: "...сөйлеу тілінің жалпы дамымауы – бұл күрделі және кезең-кезеңмен сөйлеу терапиясын қажет ететін экспрессивті және импрессивті сөйлеудің жүйелі бұзылуы. Бұл ұғым сөйлеу бұзылысын педагогикалық бағалауды көрсетеді және логопедиялық жұмыстың негізгі бағытын анықтайды"[7, с. 229]. Сонымен қатар ғалым, сөйлеу бұзылысының бұл түріне медициналық көзқарас сөйлеу бұзылысының құрылымына клиникалық талдау жүргізуді, этиопатогенетикалық механизмдерді, баланың жүйке-психикалық дамуын зерттеуді қамтиды. Сөйлеу тілінің жалпы дамымауына ұқсас сөйлеу бұзылыстарының формаларынан ажырату үшін бастапқы сөйлеу бұзылысының құрылымын нақтылау қажет. Дифференциалды диагностика сөйлеу тілінің жалпы дамымауынан жеңіл интеллекттің бұзылуын, сөйлеу бұзылысының асқынған жүйке-психикалық аурулардан, аутизм спектрінің бұзылуынан және психикалық дисонтогенездің басқа түрлерінен ажыратуға мүмкіндік береді.

Медициналық тексерудің, сондай-ақ сөйлеу мен психикалық дамудың динамикалық зерттеуінің мәліметтері бойынша, шартты түрде сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың категориясын үш негізгі топқа бөлуге болады:

- орталық жүйке жүйесінің зақымдануы туралы айқын белгілер болмаған кезде сөйлеудің дамымауы;
- сөйлеу бұзылысы бірқатар неврологиялық аурулармен біріктірілген кезде және психопатологиялық синдромдардың болуы;
- ми қыртысының сөйлеу аймақтарының органикалық зақымдануынан туындаған сөйлеудің өрескел және тұрақты дамымауы (әдетте бұл топты моторлы алалиясы балалар құрайды) [4].

Зерттеушілердің пайымдауынша мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу тілі жалпы дамымауының жалпы себептерінің бірі моторлы алалия болып табылады, ол ең тұрақты және ерекше сөйлеу дамуын анықтайды. В.А. Ковшиков моторлы алалияны анықтайтын терминдерді талдай отырып, моторлы немесе экспрессивті алалия сөйлеу әрекетінің бұзылысының ең ауыр және тұрақты түрлерінің біріне жататынын атап көрсетеді. Ғалым моторлы алалия "сөйлеуді қалыптастыру процесінде семантикалық және моторлық (артикуляциялық) операциялардың толық немесе салыстырмалы түрде сақталуымен грамматикалық, лексикалық және фонематикалық операциялардың келіспеушілігінде көрінетін экспрессивті сөйлеуді, тілдік бірліктерді және олардың жұмыс істеу ережелерін игерудің бұзылуымен" сипатталатынын атап өтті [5, с. 7].

Моторлы алалия сөйлеу тілі жалпы дамымағанын анықтайды, ол әртүрлі дәрежеде көрінуі мүмкін. Моторлы алалиямен ақау құрылымында, ең алдымен, келісілген сөйлеудің айқын және тұрақты дамымауы немесе оның толық болмауы байқалады. Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левина, Е. Ф. Соботович, В. А. Ковшикова, В.К. Воробьева және басқа да ғалымдардың зерттеулерінде моторлы алалияның патогенетикалық механизмдері, симптоматологиясы және осы ауыр сөйлеу бұзылысымен байланыстырып сөйлеуді қалыптастырудың негізгі бағыттары ашылады [5, 6, 9].

Мектеп жасына дейінгі сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың үйлесімді сөйлеуін қалыптастыру мәселесі бойынша теориялық тәжірибені зерделегеннен кейін зерттеу жұмыстары жүргізілді. Бұл жұмыстың мақсаты: сөйлеу тілі жалпы дамымаған (II-деңгей) мектеп жасына дейінгі балалардың үйлесімді сөйлеуінің даму ерекшеліктерін анықтау және түзету жұмыстарының негізгі бағыттарын анықтау. Зерттеу Маңғыстау облысы, Жаңаөзен қаласындағы «№ 10 Арай бөбекжайы» және «Несіп жекеменшік балабақшасы» базасында жүргізілді.

Эксперименттің бірінші кезеңінде балалардың сөйлеу тілі оның даму деңгейін анықтау мақсатында зерттелді. Мектеп жасына дейінгі балалардың үйлесімді сөйлеуін зерттеуге ерекше назар аударылды.

Экспериментке мектеп жасына дейінгі 5 жастағы – 20 бала және 6 жастағы – 10 бала қатысты. Балалардың байланыстырып сөйлеуін жан-жақты зерттеу мақсатында В.П. Глуховтың 4 тапсырмадан тұратын:

- «Жеке ситуациялық суреттер бойынша әңгіме құрастыру»;
- «Тақырыбы бойынша өзара байланысқан үш сурет желісі бойынша сөйлем құрастыру»;
- «Сурет немесе сюжетті суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру»;
- «Сипаттау мәтінін құрастыру» әдістері қолданылды.

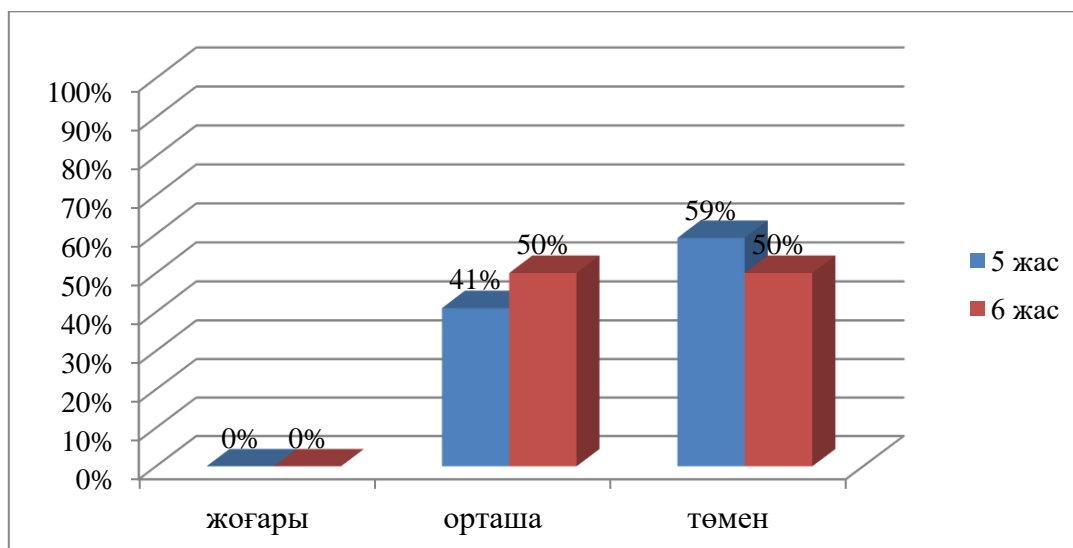
Бірінші тапсырма бойынша жоғары деңгейді бірде-бір бала көрсетпеді. Орташа деңгейді 5 жастағы - 8 бала (40%), 6 жастағы - 5 бала (50%) көрсетті. Төмен деңгейдегі балалар мүлдем сөз тіркесін құрай алмады, бұл деңгейде 5 жастағы - 12 бала (60%), 6 жастағы – 5 бала (50%) анықталды.

Екінші тапсырма бойынша балалар үш сурет желісі бойынша сөйлем құрастыру тапсырмасын орындады. Бұл тапсырманы ешбір бала жоғары деңгейде орындай алмады. Көмек көрсету арқылы тек екі суретті ғана пайдаланып сөйлем құраған 5 жастағы – 7 бала (35%), 6 жастағы – 5 бала (50%) бала болды. Көрсетілген көмекке қарамастан 5 жастағы – 13 бала (65%), 6 жастағы 5 бала (50%) мүлдем сөйлем құрай алмады.

«Сурет немесе сюжетті суреттер сериясы бойынша әңгіме құрастыру» тапсырмасы бойынша да жоғары деңгей анықталмады. Орташа деңгейді 5 жастағы – 9 бала, 6 жастағы – 5 бала көрсетті. Ал 5 жастағы – 11 бала және 6 жастағы 5 бала суретте көрсетілген компоненттерді ғана тізіп айтып берді.

Соңғы төртінші тапсырма бойынша балалар жоғары деңгей көрсеткен жоқ. Орташа деңгейде 5 жастағы - 45% бала, 6 жастағы – 50% бала анықталды. Ал аталған заттың тек атын атаған 5 жастағы – 11 бала, 6 жастағы – 5 бала болды.

Анықтаушы эксперимент нәтижелері бойынша жалпы пайыздық көрсеткіштерді мына диаграммадан көруге болады:



Сурет 1. Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Қорытынды. Сонымен, СТЖД кезінде сөйлеудің даму деңгейіне байланысты байланыстырып сөйлеу бұзылыстарының келесі көріністері байқалады. Бірінші деңгейдегі балаларда біртұтас сөйлеу болмайды. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. сөйлеу дамуының екінші деңгейі бар балаларда байланыстырып сөйлеу де қалыптаспағанын, балалар жай ғана оқиғаларды, әрекеттерді, заттарды тізімдей алатынын атап өтті. Мұндай балалар әңгіме құрастыруда айтарлықтай қиындықтарға тап болады, ересек адамның көмегінсіз олар тіпті қайталай да алмайды. Қойған сұрақтарға қарамастан, балалар сюжеттік желінің мазмұнын жеткізуде қиналады, оларды қайталау себеп-салдарлық және уақытша байланыстар орнатпай-ақ әрекеттерді, объектілерді тізімдеумен шектеледі [10].

СТЖД үшінші деңгейіндегі балаларда диалогтық және монологтық байланыстырып сөйлеу күйінде ерекше бірегейлік болады. Біріншіден, қиындықтар жеткілікті әңгіменің мазмұнын бағдарламалай алмауында және оларды ауызша пайымдауында көрінеді. Балалардың осы санатындағы байланыстырып сөйлеудің өзіндік ерекшеліктері - бұл мазмұндаудың дәйектілігі мен үйлесімділігінің бұзылуы, оқиғаның сюжеттік желісін сақтай алмауы, мәтіндегі себеп-салдарлық және уақытша қатынастардың бұзылуы. Жоғарыда айтылғандардың барлығы балалардың сөйлеу белсенділігінің төмендігіне, мәтін құрамын құру дағдыларының қалыптаспауына, жоспардың негізгі және екінші сәттерін бөлуге байланысты.

Осы ерекшеліктерден басқа, СТЖД үшінші деңгейіндегі балаларда ауызша сөйлеуінің бірсарындылығы мен кедейлігі байқалады, әңгіме құрауда қысқа, аз ақпараттандырылған сөйлемдерді қолданады, сөйлем мүшелерін қайта реттейді немесе тастап кетеді. Сөйлемнің ішінде сөз байланыстарының дұрыс емес көрінісі, сөз тіркестерінің арасындағы қателіктер байқалады.

СТЖД үшінші деңгейіндегі балалардың сөздік қорының кедейлігімен сипатталады. Әңгіме-сипаттама олар үшін қол жетімсіз. Балалар логопед ұсынған жоспарға сәйкес затты немесе ойыншықты сипаттауда айтарлықтай қиыналады, әдетте, қайталаудың орнына олар жай заттың белгілерін тізімдейді, басталған сөйлемді аяқтамайды, бұрын айтылғандарға оралады, яғни байланысты бұзады.

Балаларға шығармашылық әңгіме үлкен қиындықпен беріледі, олар оқиғаның мақсатын анықтай алмайды, сюжеттің дәйекті дамуын баяндай алмайды, шығармашылық тапсырманы орындау көбінесе таныс мәтінді қайталау арқылы ауыстырылады, ал жетекшілік ететін сұрақтарда ересек адамның көмегі қажет. Бұл балалар қарым-қатынастың бастамашысы болып табылуы өте сирек, ойын барысында сөйлемейді, сұрақтар қоймайды. Олардың байланыстырып сөйлеуінің айрықша ерекшелігі-айқын аграмматизмнің болуы.

Осылайша, қалыпты дамыған балаларда байланыстырып сөйлеудің дамуы мектепке дейінгі жаста басталып мектептегі оқу процесінде қарқынды жүреді. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар, тіпті мектеп жасында да, сюжеттік суреттер сериясын дұрыс орналастыра алмайды, оқиғалардың қарапайым реттілігін көрсете алмайды, әртүрлі элементтерді логикалық дәйектілікке мағыналық жалпылау оларға қол жетімсіз, бұл инклюзивті оқыту процесінде арнайы логопедиялық көмек көрсетудің қажеттілігін дәлелдейді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Воробьева В.К. *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие*. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2012. 158 с. (Высшая школа).
2. Гвоздев А.М. *Вопросы изучения детской речи* / А.М. Гвоздев. – М.: Академия, 2010. – 211 с.
3. Глухов, В.П. *Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: б-е изд., испр. и доп.* / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2011. – 185 с.
4. Жукова Н.С. *Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия* Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. М.: Эксмо, 2014. 288 с.
5. Ковшикова В.А. *Экспрессивная алалия*. М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев 2001. 96 с.
6. Левина, Р.Е. *Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)* [Текст]/ Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1951. – 120 с.
7. Мастюкова Е.М. *Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии*. М.: Гуманит. изд. Пентр ВЛАДОС, 1997. 304 с.
8. Ткаченко Т.А. *Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь* / Худ. И.Н. Ржевцева. -- СПб.: Детство-пресс, 1999. – 47 с
9. Траутотт Н.Н. *К вопросу об организации и методике работы с моторными алаликами* / Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. С. 3-23.
10. Филочева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. *Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей*. М. В. Секачев, 2016. 196 с.

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

**МРНТИ 14.29.29.
УДК 371.92**

Ибатова Г.Б.¹, Қораш Ә.Е.²

¹ Ph.D, Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы

² 7М01902- Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН (ІІІ ДЕҢГЕЙ) МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ТІЛДІК ҚҰЗІРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ҚАЗАҚ ЕРТЕГІЛЕРІНІҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Аннотация. Мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардағы тілдік құзіреттілік мәні мен компоненттік құрамы келтірілген, сонымен қатар тілдік құзіреттілікті қалыптастыруда қазақ ертегілерінің рөлі анықталды.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) мектеп жасына дейінгі балалардың басқа адамдармен қарым-қатынасының дамуы төмен, сонымен қатар өзін-өзі бағалау деңгейі төмен болып табылады. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (ІІІ деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу дағдыларын игеру қиын, бұл мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамытудың ең тиімді құралдарын табу қажеттілігі анықталады. Логопедиядағы көптеген зерттеулер сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда сөйлеуді дамыту мәселелеріне арналғанына қарамастан, бұл тақырып өте өзекті болып қала береді, өйткені мектеп жасына дейінгі балалардың тілдік құзіреттілігін дамыту қиын түрі болып табылады.

Кілт сөздер: тілдік қабілет, тілдік құзіреттілік, сөйлеу тілі жалпы дамымауы (СТЖД).

Ибатова Г.Б.¹, Қораши Ә.Е.²

¹ Ph.D, ст.преподаватель кафедры Специальная педагогика

² Магистрант 2 курса по специальности 7М01902- Специальная педагогика: Логопедия
КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

РОЛЬ КАЗАХСКИХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ІІІ УРОВЕНЬ)

Аннотация. В статье представлены сущность и компонентный состав языковой способности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также определена роль казахских сказок в формировании языковой компетентности.

Дети с общим недоразвитием речи имеют низкое развитие общения с другими людьми, а также низкий уровень самооценки. Овладение речевыми навыками у детей с общим недоразвитием речи затруднено, что обуславливает необходимость поиска наиболее эффективных средств развития речи у дошкольников. Несмотря на то, что достаточно большая часть исследований в логопедии посвящена проблемам развития речи у детей с общим недоразвитием речи, данная тема остается очень актуальной, так как развитие языковой компетентности у дошкольников является одним из наиболее сложных видов.

Ключевые слова: языковая способность, языковая компетенция, общее недоразвитие речи (ОНР).

Ibatova G.B.¹, Korash A.E.²

¹ Ph.D., Senior lecturer of the Department of Special Pedagogy

² 2 nd course master speciality of 7M01902
KazNPU named after. Abay, Almaty, Kazakhstan

THE ROLE OF KAZAKH FAIRY TALES IN THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III)

Abstract. *The article presents the essence and component composition of language ability in preschool children with general underdevelopment of speech of the third level and also identifies the role of Kazakh fairy tales in the formation of language competence.*

Children with general speech underdevelopment have a low development of communication with other people, as well as a low level of self-esteem. Mastering speech skills in children with general speech underdevelopment is difficult, which necessitates the search for the most effective means of speech development in preschoolers. Despite the fact that quite a large part of the research in speech therapy is devoted to the problems of speech development in children with general speech underdevelopment, this topic remains very relevant, since the development of language competence in preschoolers is one of the most difficult types.

Key words: language ability, language competence, general speech underdevelopment (GSU).

Кіріспе. Мектепке дейінгі жас - бұл эмоционалды және интеллектуалды салалардың бірлігі ретінде сананың тұтастығын қалыптастырумен, сондай-ақ әр түрлі іс-әрекеттерде баланың еркіндігімен шығармашылық даралығының негіздерін қалыптастырумен сипатталатын тұлғаның қарқынды даму кезеңі.

Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн және басқалардың еңбектерінде мектеп жасына дейінгі баланың жеке басының жалпы дамуы көбінесе оның сөйлеу қабілетінің даму деңгейіне байланысты екендігі көрсетілген. Ана тілін жетік меңгеру баланың мектепке дейінгі балалық шақтағы ең маңызды кезеңдерінің алуларының бірі. Сондықтан сөйлеуді дамыту процесі қазіргі мектепке дейінгі білім беруде балаларды тәрбиелеу мен оқытудың жалпы негізі ретінде қарастырылады [1].

Ибатова Г.Б. пікірі бойынша сөйлеу тілін түсінуін дамытуда: ең алдымен бала қоршаған адамдардың сөзін түсініп, заттар мен әрекеттердің атауын нақты дыбыс тіркестерімен және сөздермен байланыстырып үйренеді, тек соған соң ғана өзі сөйлеп бастайды делінген, сондықтан логопедиялық жұмыс балалардың сөйлеу тілін түсінуін дамытудан басталады [2].

Мектепте оқу бағдарламасын сәтті игеру үшін балабақша түлегі сөйлеу дағдыларын қалыптастыруы керек, яғни тіл нормасына сәйкес толық белсенді бейсаналық түрде жүзеге асырылатын және өз ойын, тапсырмаларды өз бетінше білдіруге қызмет ететін сөйлеу операцияларды толық меңгере білу қажет. Дағдыларды қалыптастыру-бұл тұжырымның дұрыс құрылуы мен орындалуын қамтамасыз ету болып табылады [3].

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда үйлесімді сөйлеуді қалыптастыруда үлкен қиындықтарға тап болады, олардың сөйлеу белсенділігі төмендейді, бұл олардың сөйлеуінің коммуникативті бағытының төмендеуіне әкеледі. Сөйлеу мен ойлаудың тығыз байланысын ескере отырып, балалардағы сөйлеу дамымауы проблемасы және оны жеңуге бағытталған түзету жұмыстарының әдістерін жасау өте маңызды және күрделі логопедиялық проблема болып табылады [4].

Біздің ойымызша мәселенің ең маңызды шешімі логопедиялық әсер ету процесіне күзиреттілік тәсілді енгізу болып табылады. Күзиреттілік тәсілмен балалардың барлық тілдік білімдері, дағдыларды қолдану процесіне енгізілуі керек, балалар оларды нақты мәселелерді шешуде қолдана білуі керек. Баланың күзиреттіліктің көрінісін бастама, еркіндік, хабардарлық фактілері бойынша көзбен анықтауға болады. Осылайша қазақ ертегісінің құралдарымен сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда

тілдік құзіреттілікті қалыптастыру идеясы пайда болды, бұл қазақ тілінің экспрессивті құралдарының барлық жиынтығын шоғырландыруымен ерекше мәнге ие.

Л.С.Выготский [5], В.П.Глухов [6], А.Р.Лурия [7], О.С.Ушакова [8] және т.б. сияқты авторлардың еңбектерін зерттей отырып, біз мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуінде тілдік құзіреттілік бойынша байланыстырып сөйлеу баланың сөйлеу дамуында жетекші рөл атқарады деген қорытындыға келдік.

Тілдік құзіреттілік-бұл күрделі психологиялық жүйе, оған арнайы оқыту барысында алынған тіл туралы мәліметтер, тілді күнделікті қолдануда жинақталған сөйлеу тәжірибесі кіреді [9].

Зерттеу материалдары мен әдістері. Логопед-педагогтың құзіреттілік тәсілдегі қызметі баланың белсенділігін ынталандыру үшін жағдай жасауды қамтамасыз етуі керек екендігін ескере отырып, біз екі кезеңді қамтитын тілдік құзіреттілікті қалыптастыру бойынша педагогикалық іс-шаралар жүйесін әзірледік, онда процеске логопедиялық әсер балаларға қол жетімді және қызықты түрде дәйекті түрде жүзеге асырылды.

1. Ұйымдастырушылық және дайындық.
2. Рефлексивті.

Қазақ ертегісі арқылы сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда тілдік құзіреттілікті қалыптастыру технологиясын қарастырамыз. Әрі қарай біз сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда тілдік құзіреттілікті қалыптастыру бойынша байланыстырып сөйлеу жағдайын эксперименттік зерттеуге кірістік. Диагностика үшін қолданылатын әдіс ретінде біз В.П.Глуховтың мектеп жасына дейінгі балаларға арналған «Байланыстырып сөйлеуді зерттеу» тапсырмалар сериясын қолдандық.

Нәтижелер және талдау жасау. Ұйымдастырушылық дайындық кезеңінде олар ертегінің эстетикалық қабылдауын дамытуға және қазақ ертегілерімен жұмыс жасау барысында мектеп жасына дейінгі балалардың жеке басының шығармашылық әлеуетін ашуға ықпал ететін тиісті пәндік-дамытушылық және табиғи сөйлеу ортасын ұйымдастырдық. Біз логопедиялық кабинетте «Ертегі бұрышын» құрдық, онда балалар өздерін ертегі әлемінде сезінді. Онда жарқын иллюстрациялары бар қазақ ертегілерінің кейіпкерлерін орналастырдық. Біз өз жұмысымызды тіл жүйесінің барлық компоненттерін қалыптастыру мақсатында әртүрлі тәсілдермен әдістерді қолдана отырып құрдық.

«Ертегі сабағы» барысында балалар ертегіні қуана тыңдады. Балаларға мен ертегіні оқу емес, айту керек екеніне назарын аударуға тырыстым. Бұл балалардың монологиялық сөйлеуді тыңдау және түсіну қабілетіне тәрбиелейді. Ертегімен алғашқы танысу балаларды қызықтырып қана қоймай, олардың сезімдері мен эмоцияларында көрініс табуы үшін мәтінді мәнерлеп көрсету керек, осыған байланысты балалар сөйлеудің эмоционалды түсін жалпы сөйлеуді игере бастайды.

Ертегіні айтқаннан кейін балалармен бірге иллюстрацияларды қарастырып, әңгімелесу керек, бұл балаларға мазмұнын жақсы түсінуге, ертегі тарихының кейбір эпизодтарын дұрыс бағалауға көмектеседі. Балалардың лексикалық-грамматикалық көріністерін қалыптастыруға көмектесетін, сондай-ақ оларды талдауға, қорытынды жасауға шақыратын сұрақтар қойған жөн. Кейбір сұрақтар балалардың сюжетті қаншалықты түсінгенін анықтауға көмектеседі, басқалары ертегі кейіпкерлерін дәлірек сипаттауға көмектеседі, басқалары жеке сөздерге, әрекеттерге, эпизодтарға назар аударады, сонымен қатар балалар шығарманың негізгі идеясын сезінеді.

Ертегінің мазмұны бойынша балалармен әңгімелесу кезінде олардың назарын тиісті әсерге қандай құралдармен қол жеткізуге болатындығына аудару керек (мысалы, кейіпкерлердің мінездерінің тұрақтылығы, кейіпкерлер мен олардың іс-әрекеттерінің сипаттамасы, табиғат суреттері, сюжеттің драмалық кезеңдері және т.б.).

Тілдік құзіреттілікті қалыптастырудың тиімді әдісі-салыстыруды және түсіну қабілетін дамыту [10]. Өз жұмысымызда балаларға бұрыннан таныс ертегілерді айта отырып, біз олардың және басқа фольклорлық формалардың ұқсастығын жасадық.

Көркем және өнімді іс-шаралар балалардың психикалық дамуына, сезімдерін, көзқарастары мен идеяларын білдіруге деген ұмтылыс пен қажеттілікке ықпал етеді. Әр түрлі эпизодтарды еске түсіру және ертегі сюжетін қайталау процесін жеңілдету үшін балаларға ертегі сюжетін әйнекке құммен бейнелеу ұсынылды.

Құм терапиясы-ойын терапиясының бір түрі. Құммен ойнаудың емдік әсерін алғаш рет аналитикалық терапияның негізін қалаушы швейцариялық психолог және философ Карл Густав Юнг байқады. 2-ші суретте көрсетілгендей кабинетте көлемі 50x70x8 см көгілдір түске боялған құм жәшік орналастырдық, бұл жәшікті әйнекке құммен сурет салу үшін қолдандық (жарықтандырылған). Ертегіні модельдеу үшін құмсалғышты қолдану балалардың сөйлеу белсенділігін дамытуға көмектеседі (сөздік қорын жинақтау, мағыналы байланыстырып сөйлеуді дамыту, қойылған дыбыстарды дұрыс айту), қолдың ұсақ моторикасын жаттықтырады.

Бұл әдістің ертегілермен жұмыс жасаудағы артықшылығы біріншіден құмға ертегілерді салу кезінде ешқандай арнайы дағдылар қажет емес, мысалы қарапайым сурет салу кезінде құмдағы қателерді түзету қағазға қарағанда оңай (бұл балаға сенімділік береді), яғни сюжетті өзгерту мүмкіндігі бар. Екіншіден ағынды құмды қарау жағымды, бұл балалардың қызығушылығын оятуға мүмкіндік береді және олардың эмоционалды жағдайын тұрақтандырады. Үшіншіден, балалар құмға ертегі сюжеттерін сала отырып олар не істегендерін айтады, кейіпкерлерге еліктейді, диалогқа түседі, осылайша байланыстырып сөйлеу дағдысы дамиды.

Тілдік құзіреттіліктің одан әрі қалыптасуы оқытудың екінші кезеңінде болды, оның мақсаты мектеп жасына дейінгі балаларға ертегімен қарым-қатынас жасаудың тұрақты қажеттілігін тәрбиелеу; баланың ана тілінің мәнерлілігін, сұлулығы мен дәлдігін түсіну, оны сөйлеу бұрылыстарымен және бейнелі өрнектермен қанықтыру; балалардың тәуелсіз шығармашылығына арналған тілдік құралдарды байланыстырып сөйлеуге енгізу.

Балалар ертегіні логопедтің ұсынысы бойынша немесе өз таңдауы бойынша қайталайды. Қайталау толық (бүкіл мәтін) және үзінді болуы мүмкін эпизодтар бойынша, жеке және ұжымдық (бөліктер бойынша), кітап иллюстрациялары мен ертегі сюжеттерінің репродукциялары, үстел суреттері бойынша жүргізіледі.

Қайталанғаннан кейін балалар әртүрлі тапсырмаларды орындайды: Үй хайуандары жайындағы ертегілердің кейбіреулері жеңіл, күлкілі әңгіме түрінде балаларға арналған, мұндай ертегілердің оқиға желісі балалардың өздері күн сайын көріп жүрген нәрселерді суреттейді. Олардың оқиға-әңгімесі айтушыға да, тыңдаушыға да жеңіл, ыңғайлы болып келеді. Бұған мысал етіп «Қотыр торғай», «Мақта қыз бен мысық», «Күшік пен мысық», «Құйршық», «Түлкі мен бөдене», «Түлкі мен тауық» т.б. ертегілерін алуға болады.

«Қотыр торғай» ертегісінде қотыр торғай «қотырымды ауырттың деп шеңгелге ашуланады да, ешкіге шағым етеді. «Шеңгелді жеп қойшы» - дейді. Бірақ ешкі оның тілін алмайды. Сонан кейін қотыр торғай ешкіні қасқырға айтады, қасқырды жылқышыға, жылқышыны байға, байды шешесіне, шешесін желге айтады. Ақырынды ешкі келіп шеңгелді жейді. Қотыр торғайдың кегі қайтады. Осы секілді күлдіргі жай «Мақта қыз бен мысық» ертегісінде де бар. Үй хайуандары жайындағы ертегілердің балаларға арналған әңгімелері оқиғаны көбінесе тізбектеп айтуға құрылады. Бір оқиғаның кілтін екіншісінен іздеу, осы ретпен барлық әңгімені қысқа түрде тізбектеп айту әдісін қолданады. «Оны балаларға арналған ертегілердің өзіндік құрылысы, ерекшелігі деуге болады» - дейді М.Әуезов. Мұның мәнісі оқиғаны аурлатпай, балаларға жеңіл, әрі күлкілі, әрі түсінікті етіп әңгімелеуді ойлағандықтан туған секілді. Ертегідегі біркелкі эпизодтар осылайша қайталанып келіп, соңында бас кейіпкер белгілі бір нәтижеге жетеді.

Екінші рефлексивті - оқыту кезеңінің мақсаты өзінің орындаушылық қызметін жандандыру; бейнені құру кезінде идеяларды іске асыруда шығармашылықтың көрінісі; қозғалыстар, мимика, интонация арқылы көркем образды жеткізу; өз сөйлеуін өзін-өзі бақылау деңгейін арттыру және оны жақсартуға ұмтылу; аудитория алдында сөйлеген кезде ұялшақтықты, сенімсіздікті жеңу болды.

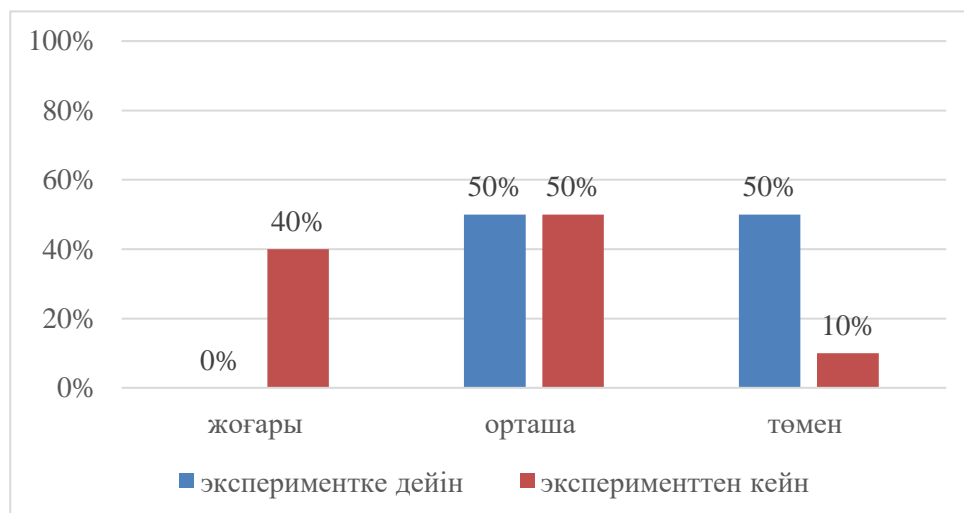
Интонациялық экспрессивтілікті дамыту үшін балалар келесі жаттығуларды орындады, әрі қарай тапсырма күрделене түсті: мектеп жасына дейінгі балаларға мәтінді айтып, әрқайсысы үшін әрекет ете отырып, екі кейіпкердің диалогын ойнау ұсынылды. Осылайша, балалар кейіпкердің мінезін, дауысын, сондай-ақ мінез-құлқын барлығына оңай тануға тырысып, ауызша реинкарнацияны үйренді.

Біз балалардың импровизацияланған сахнада ертегіні айту және бір уақытта көрсету қабілетіне, яғни драматизация өнеріне ерекше назар аудардық. Мұнда біз диалогтарға, реплика динамикасына бай және балаға бай тіл мәдениетімен тікелей танысуға мүмкіндік беретін балалардың таныс және сүйікті ертегілерін қолдандық.

Бұл мектеп жасына дейінгі балаларға әртүрлі экспрессивті құралдарды (сөйлеу, ән айту, мимика, пантомима, қозғалыс) қолдану дағдыларын игеруге мүмкіндік беретін ертегілерді драматизациялау; сөйлеу белсенділігінің артуына, сөйлеу жағының дамуына ықпал етеді: дауыс тембрі, оның күші, қарқыны, интонациясы, экспрессивтілігі. Бұл өте қызықты және пайдалы әрекет. Бірлескен шығармашылық іс-әрекет тіпті белсенді емес балаларды қою процесіне тартады, оларға қарым-қатынастағы қиындықтарды жеңуге көмектеседі, құрдастарымен қарым-қатынас жасау қабілетін тәрбиелейді.

Сонымен қатар педагогпен бірге өнер сабақтарында балалар ертегіні драматизациялау үшін реквизиттер дайындады. «Ертегі» заттарды өз қолдарымен жасау балаларға пайдалы, өйткені ол ұсақ моториканы дамытады, қиялды ойлауды байытады. Костюмдер жасауға ата-аналар қатысты, бұл балалар мен олардың ата-аналарын біріктіріп, бір-бірін жақсы түсінуге мүмкіндік берді.

Жоғарыда жүргізіліген психологиялық-логопедиялық бағдарламасын жүзеге асырғаннан кейін біз динамиканы анықтау үшін зерттелген балалардағы тілдік құзіреттілік бойынша байланыстырып сөйлеу деңгейін қайта зерттедік. Зерттеу байланыстырып сөйлеудің өзгеруін оң жағынан байқауға мүмкіндік берді. Балалар өз сөздерін бақылай бастады, олардың сөздері кеңейе түсті. Қалыптастырушы эксперимент жүргізгеннен кейін балалардың қайталануы толықтығы мен мазмұнымен ерекшелендісөйлеу байланыстығы мен дәйектілігі де байқалды. 1-ші суретте В.П.Глуховтың әдістемесі бойынша қалыптастырушы эксперимент жүргізілгенге дейін және одан кейін сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда байланыстырып сөйлеу деңгейінің салыстырмалы нәтижелері көрсетілген.



Сурет 1-Қалыптастырушы экспериментке дейін және одан кейін тілдік құзіреттілік бойынша байланыстырып сөйлеу деңгейлері бойынша экспериментке қатысушыларды бөлу% (В.П.Глуховтың әдістемесі бойынша)

Нәтижесінде ертегілерді қолдана отырып психологиялық-логопедиялық бағдарламаны түзету жұмыстарына енгізу тұрақты динамикаға әкелді және сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балаларда байланыстырып сөйлеудің дамуына ықпал етті. Байланыстырып сөйлеуді дамытудың оң нәтижелері сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істеу әдісі мен формаларын таңдаудың дұрыстығын көрсетеді.

Қорытынды. Осылайша білім беру процесінде құзіреттілік тәсілді жүзеге асыру сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі балалардың логопедиялық сабақтарға деген қызығушылығын едәуір арттырады, мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу дамуындағы кемшіліктерді сәтті түзетуге ықпал етеді.

Логопедтердің қазақ ертегілерін сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III деңгей) мектеп жасына дейінгі баланың түзету жұмысында қолдануы баланың сөздік қорын байытады және жаңартады, грамматикалық құрылымдау дағдыларын дамытады, өз сөзін дәйекті түрде құрастырады және байланыстырып сөйлеуіне оң әсерін тигізді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 93 с.*
2. *Ибатова Г.Б. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды оқыту барысында ескерілетін қағидалар, Хабаршы, «Арнайы педагогика» сериясы, Алматы, ҚазҰПУ, №1 (24) 2011ж.*
3. *Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений). - М.: Академия, 2014. – 304с.*
4. *Ушакова О.С. Развитие речи дошкольника / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во института психотерапии. – М.: Педагогика, 2007. – 237с.*
5. *Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Юрайт, 2019. – 432 с.*
6. *Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.*
7. *Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 416 с.*
8. *Ушакова, О.С. Связная речь [Текст] / О.С. Ушакова // Развитие речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова ; под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1994. – 245 с.*
9. *Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 400 с.*
10. *Ушакова О. С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во ГИЦ Владос, 2011. – 287 с.*

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

Б.А.Сабденова¹ Д.С.Қабылбаева²

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

² 7М01902-Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты,
diana.kabilbaeva@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ФОНЕТИКА-ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ЖЕТІСПЕУШІЛІГІ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА ДЫБЫСТЫ АЙТУ ЖӘНЕ ТАЛДАУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тілінде фонетикалық және фонематикалық жетіспеушілігі бар 5-6 жастағы мектеп жасына дейінгі балалардағы дыбысты айту және талдау дағдыларын дамыту жолдарын зерттеген отандық және шет елдік ғалымдардың ой пікірлері мен көзқарастарына теориялық талдау жүргізілген. Мектеп жасына дейінгі балалардың онтогенезде қарапайым және күрделі дыбысты талдау дағдыларының ерекшеліктеріне, шешімін таппай келе жатқан мәселелерге шолу жасалған. Осы қателіктердің алдын алудың тиімді жолдары мақалада анықталып, көрсетілген. Тақырыптың өзектілігін айқындай отырып дамытудың негізгі жолдары жүйеленіп, жұмыстың жүру барысына шолу жасалған.

Мектеп жасына дейінгі 5-6 жастағы бала дыбысты толық айта және сөздік қоры жеткілікті, сөйлемдерді грамматикалық тұрғыдан дұрыс құра алуы керек. Дегенмен, тілді меңгеру процесі барлығында бірдей қалыпты жүрмейді, сөйлеуінің дамуына кедергі келтіретін бұрмалаушылықтар болады.

Баланың фонематикалық даму жағдайы дыбыстық талдау дағдыларын меңгеруге әсер етеді. Ауызша сөйлеуде фонемалардың дифференциациялануы дыбыстардың алмастырылуы мен араласуына әкеледі. Бұл сөздің дыбыстық құрамын талдау мен жинақтау дағдыларын меңгеруге кедергі келтіреді.

Фонетикалық-фонематикалық жетіспеушілігі бар (ФФЖ) балаларда фонематикалық қабылдаудың жетілмегендігі, бір жағынан, балалардың дыбысты айтуының дамуына кері әсерін тигізсе, екінші жағынан, дыбысты талдау және жинақтау дағдыларының қалыптасуын баяулатып, қиындатады.

Кілтті сөздер: Фонетикалық-фонематикалық жетіспеушілік (ФФЖ), мектеп жасына дейінгі балалар, қарапайым дыбыстық талдау, дыбыстық талдау және жинақтау, фонематикалық естіп қабылдау, фонематикалық талдау, дидактикалық ойындар.

Б.А.Сабденова¹ Д.С.Қабылбаева²

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

² магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия,
diana.kabilbaeva@mail.ru

КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ И АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация

В статье представлен теоретический анализ мнений и взглядов отечественных и зарубежных ученых, изучавших пути развития навыков произношения и анализа звуков у дошкольников 5-6 лет с фонетическим и фонематическим недоразвитием речи. Обзор особенностей навыков простого и сложного звукового анализа в онтогенезе детей дошкольного возраста, а также нерешенных проблем. В статье выявлены и показаны эффективные способы предотвращения этих ошибок. Определив актуальность темы, были систематизированы основные пути развития, а также сделан обзор хода работы.

Ребенок 5-6 лет дошкольного возраста должен уметь произносить звуки полностью, иметь достаточный словарный запас, уметь грамматически правильно составлять предложения. Однако процесс овладения языком не у всех одинаков, существуют искажения, препятствующие развитию речи.

Состояние фонематического развития ребенка влияет на приобретение навыков анализа звука. Дифференциация фонем в устной речи приводит к замене и смешению звуков. Это мешает освоить навыки анализа и обобщения звукового состава слов.

Недостаточность фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), с одной стороны, отрицательно влияет на развитие детского произношения, а с другой, замедляет и усложняет формирование навыков анализа и синтеза.

Ключевые слова: Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), дошкольники, элементарный звуковой анализ, звуковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, фонематический анализ, дидактические игры

Sabdenova.B¹, Kabylbayeva.D²

¹*scientific supervisor, Phd, senior lecturer, boken_888@mail.ru*

²*2nd year master's student in the specialty 7M01902 – Special education: Speech therapy, diana.kabilbaeva@mail.ru*

KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF PRONUNCIATION AND ANALYSIS SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMIC IMPAIRMENT

Abstract

The article presents a theoretical analysis of the opinions and views of domestic and foreign scientists who studied ways to develop pronunciation skills and sound analysis in preschoolers 5-6 years old with phonetic and phonemic speech underdevelopment. A review of the features of simple and complex sound analysis skills in the ontogenesis of preschool children, as well as unsolved problems. The article identifies and shows effective ways to prevent these errors. Having determined the relevance of the topic, the main development paths were systematized, and an overview of the progress of the work was made.

A child of 5-6 years of preschool age must be able to pronounce sounds completely, have a sufficient vocabulary, and be able to compose sentences grammatically correctly. However, the process of language acquisition is not the same for everyone; there are distortions that impede the development of speech.

The state of a child's phonemic development influences the acquisition of sound analysis skills. Differentiation of phonemes in oral speech leads to the replacement and mixing of sounds. This makes it difficult to master the skills of analyzing and summarizing the sound composition of words.

Lack of phonemic perception in children with phonetic-phonemic speech underdevelopment (PPSU), on the one hand, negatively affects the development of children's pronunciation, and on the other, slows down and complicates the formation of analysis and synthesis skills.

Keywords: Phonetic-phonemic speech underdevelopment (FFSU), preschoolers, simple sound analysis, sound analysis and synthesis, phonemic perception, phonemic analysis, didactic games

Кіріспе

Фонематикалық талдау – баланың сөйлеу тілінің даму кезеңдеріндегі қалыптасатын күрделі процесс. Фонематикалық талдау барысында сөздегі фонемалардың айтылуы мен ажыратылуы анықталып қана қоймай, сонымен бірге оның құрамдас бөліктеріне, дыбыстарына назар аудару қабілеті жетік меңгерілуі тиіс. Сонымен, фонематикалық талдау күрделі аналитикалық функция және психикалық әрекет процесі ретінде де қарастырылады [1, 2].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркинаның еңбектерінде сөйлеу тілінде фонетикалық және фонематикалық жетіспеушілігі бар балаларға сөйлеудің фонетикалық жағының дамымауымен ғана емес, фонематикалық процестердің қалыптасуында айтарлықтай артта қалуымен сипатталады деген болжам айтылған [3].

Фонематикалық талдау - фонематикалық жүйе дамуының ең жоғарғы сатысы бола отырып, фонематикалық қабылдау жүйесі қалыпты деңгейде дамымаған болса, балада фонематикалық талдау қабілеті жеткілікті деңгейде қалыптаса алмайды [4]. Ал отандық ғалым Г.Н. Тулебиева мектеп жасына дейінгі қазақ тілді балалардың фонетикалық-фонематикалық ерекшеліктері туралы еңбектерінде балалардың негізгі фонематикалық талдау дағдыларының ерекшеліктеріне тоқталып, фонематикалық талдау дағдаларының ерекшеліктері қалыпты балаларға қарағанда әлде қайда бұзылушылықтардың болатындығын атай отырып, дағдыларды дамытудың маңыздылығын, онсыз бала мектепке барғанда көптеген қиындықтарға тап болатындығын атап кеткен.

Фонематикалық қабілеттердің дамымауы сөйлеудің дұрыс қалыптасуына кері әсерін тигізеді: артикуляциялық аппараттың қалпы сақтала отырып, дыбыстарды шатастыру мен алмастыру байқалады, сөздің дыбыстық және буындық құрамы бұзылады. Фонематикалық және лексика-грамматикалық терминдердің арақатынасы өзара тығыз байланысты. Фонематикалық қабілеттерін дамыту жүйелі жұмыстың нәтижесінде балалар жұрнақтар мен жалғауларды әлдеқайда жақсы ажыратады. Фонематикалық қабілеттерді дамытпай фонематикалық процестерді дамыту мүмкін емес: фонематикалық түсінікті, талдау мен жинақтауды толық қалыптастыру жүйелі түрде жүзеге асырылуы қажет. Сонымен бірге бала сауатты оқу мен жазуды дыбыстық талдау және жинақтау дағдыларын қалыптастыруға арналған арнайы ұзақ мерзімді жаттығуларсыз игере алмайды. Фонематикалық қабілеті бұзылған балалар сөзге дыбыстық талдау жасауда қиналады, бұл баланың үлгеріміне кері әсерін тигізетін оқу мен жазуда қателіктерге бой алдыртады [5].

Фонематикалық дағдыларды дамыту үшін ұйымдастырылған жұмыс - дыбысты дұрыс айтуды меңгеруге және мектепте табысты оқуға әсер етеді. Фонематикалық дағдылардың толық дамуы, төл дыбыстарды дұрыс айту, дыбыстық талдаудың қарапайым дағдыларын меңгеруі мектепке дейінгі тәрбие кезеңінің қажетті алғышарттары болып табылады [6].

Сөйлеу тілінің фонетика-фонематикалық жетіспеушілігі

Мектеп жасына дейінгі балаларда тілдік жүйенің дұрыс қалыптаспауы әртүрлі факторларға байланысты, солардың бірі фонемаларды қабылдау мен айтудағы бұзылыстар. Е.И. Редозубова мен Л.Р. Лизунова бұл процестің негізгі сапалық сипаттамасы дыбысты айтудың қалыптасуы және дифференциациялану процестерінің толық еместігінде деп атап көрсетеді [7, б. 113].

ФФЖ бар балалар тобына есту қабілеті мен интеллектісі қалыпты, бірақ дыбысты айту мен фонематикалық естуінде бұзылыстары бар балалар кіреді. Бұл балалардың сөйлеуі

көбіне баяу артикуляциямен, сөздік қорының аздығы және грамматикалық сауаттылығының қалыптасуында белгілі бір кідірісімен сипатталады. Сонымен қатар зейінінің шоғырланбауы, қызығушылығының төмендігі оқу процесіне енуіне кедергі келтіреді. Ал есте сақтау қабілетінің қысқа болуы тапсырманы орындауда көп уақыт қажет ететін болады.

Мектеп жасына дейінгі балаларда дыбысты айту кезінде орын ауыстыру және алмастыру, жартылай дұрыс қолдану, бұрмалау тән болып келеді. Н.В. Макарованың айтуынша, ызың және ысқырық дыбыстарды айтуда бұзылыстар жиі кездеседі [8, б. 49].

Е.М. Елфимованың пікірінше, артикуляцияның дұрыс қалыптаспауы дыбыстың бар не жоғын анықтау мақсатында болады. Бала оны қолданылған тілдік бірліктерде (буын, сөз, сөйлем, т.б.) дыбысты жеке немесе сөзде ажыратып айта алмағандығынан өткізіп жібереді [9, б. 31]. Р.И. Лалаеваның пікірінше, балаларға бірнеше фонетикалық топтардан көп дыбыстарды ажырату қиын [10, б. 66].

Осы жерде баланың тілдік жүйесінің дамуында сөйлеу тілін түсінуін, анықтығын, дыбыстарды ажырата білуін, сөйлеу қарқынын бақылауды, сөйлеудегі тыныс алу кідірісін ескеруді ұсынған Е.Н. Сенина мен А.А. Ионованың көзқарасымен келісеміз [11, б. 131].

Л.М. Ильмурзинаның пікірінше, балада фонемаларды айту мен қабылдаудың қалыптаспау факторларын саралау қажет, оған қоршаған ортаның қолайсыз жағдайлары, сонымен ішінде ішкі (экзогендік) және сыртқы (эндогендік) себептер кіреді [12, б. 28].

Жоғарыдағы ғалымдардың еңбектеріне талдау жасай келе дыбыстарды айтудағы бұзылыстарға келесідей ерекшеліктер тән деген қорытындыға келдік:

1. Ұқсас дыбыстарды алмастырып айтуы. Артикуляциялық жағынан қате фонемаларды балалар көбіне жеңілдету принципі бойынша ауыстырады: [с], [ш] - [ф], ұяң дыбыстар қатаң дыбыстармен; ызың және ысқырықтар [т], [т'], [д], [д']. Дыбыстардың болмауы немесе басқалармен алмастырылуы сәйкес фонемалардың бірігуін тудырады. Егер артикуляциялық қимылында немесе дыбыста ұқсас фонемалар қосылса, онда балада артикула қалыптасады. Ұқсас фонемаларды ажыратудағы қиындықтар оқу мен жазуда байқалады. Бұрмаланбаған дыбыстардың саны, шамамен 20-ға дейін жетуі мүмкін.

2. Кейбір фонемаларды аралас артикуляцияға ауыстыру. Фонематикалық есту және бұзылуынан артикуляциялық ұқсас дыбыстар жұбының орнына анық емес дыбыс айту: [ш] және [с] - [щ], [ч] және [т] - жұмсартылған [ч].

3. Сөйлесуде фонемалардың тұрақсыз қолданылуы. Белгілі бір дыбыстарды мұғалімнің нұсқауы бойынша айтқанда дұрыс айтады, бірақ әңгімелесу барысында, сөйлемде басқа дыбыстармен ауыстырылады.

4. Бір немесе бірнеше фонеманың қате айтылуы. Мектеп жасына дейінгі бала екі-төрт дыбысты дұрыс айта алады, бірақ ол дыбысты сөзде басқа дыбыстардан ажырата алмауы мүмкін. Бала дыбыстарды дұрыс айтса да, бұл бәрі жақсы дегенді білдірмейді, оның фонематикалық процестерінің жасырын терең дамымауы болуы мүмкін.

Фонетикалық-фонематикалық талдау және жинақтау ерекшеліктері

Фонематикалық талдаудың қызметі күрделі де, көп қырлы. Ол сөздің дыбыстық құрамын талдаудың қарапайым түрімен қатар күрделі түрін де қамтиды.

В.К. Орфинскаяның (1946) деректеріне сүйене отырып, фонемалармен жұмыс істеудің келесі формаларын бөліп көрсетуге болады:

1. Сөзді айтуда дыбысты табу, яғни сөзде бар-жоғын анықтау, мысалы: сағыз, сегіз, есік, қасық т.б. сөздеріндегі «с» дыбысы;
2. Сөздегі бірінші және соңғы дыбыстарды оқшаулау;
3. Дыбыстардың ретін, санын, басқа дыбыстарға қатысты сөздегі орнын анықтау [13, б. 49].

Онтогенез процесінде фонематикалық талдаудың дамуы біртіндеп жүреді. Фонематикалық талдаудың қарапайым түрлері (сөздегі дыбысты тану және сөздегі бірінші және соңғы дыбыстарды оқшаулау) ауызша сөйлеу тілінің даму процесінде пайда болады.

Күрделі формалар (сөздің сандық және дәйекті дыбыстық құрамын анықтайтын) арнайы оқыту барысында ғана қалыптасады.

Фонематикалық бұзылыстары бар балалар фонематикалық талдаудың барлық түрлерінде - сөздегі дыбысты оқшаулауда, бірінші және соңғы дыбыстарды оқшаулау кезінде де, ретін, саны мен орнын анықтау кезінде де қиындықтарға тап болады.

1. Сөздегі дыбысты тану. Мектеп жасына дейінгі балаларға дауыссыз дыбыстардың тіркесімі бар екі немесе үш буынды сөздерде дауыссыз дыбыстың бар-жоғын анықтау және атауларында осы дыбыс бар суреттерді таңдау қиын. Бала берілген дыбыс пен оған акустикалық жақын дыбыстарды жақсы ажырата алмайды. Осылайша, құрамында «с» дыбысы бар да, жоқ та суреттерді таңдайды. Демек, фонематикалық сананың дамымауы фонематикалық талдау тапсырмаларын орындауға кері әсерін тигізеді.

Бала сөздегі дыбысты оқшаулау (сөздегі дыбысты тану) тапсырмасын орындай алмайды, өйткені әрқашан оқшауланған дыбысты сөйлеуде дыбыспен байланыстыра бермейді. Фонематикалық бұзылыстары бар балалар фонематикалық көріністерге негізделген сөздегі дыбысты анықтай алмайды.

2. Сөзден бірінші және соңғы дыбыстарды оқшаулау. Бұл фонематикалық талдау әрекеті бала үшін күрделірек. Бұл жағдайда соңғы дауыссыз дыбысты анықтау бастапқы дауыссыз дыбысты оқшаулаудан гөрі қиын, ал сөз басындағы дауыссыз дыбысты оқшаулау бастапқы дауысты дыбысты оқшаулаудан гөрі көбірек қателіктер тудырады.

3. Сөздегі дыбыстардың ретін, санын, орнын анықтау - фонематикалық талдаудың ең күрделі түрі. Сондықтан фонематикалық бұзылыстары бар балаларда сөздегі дыбыстардың санын, ретін және орнын анықтау қабілеті қарапайым сөйлеу материалында да өте баяу және қиындықпен орындалады.

Буынның немесе сөздің дыбыстық құрылымын анықтауға арналған тапсырмалардың барлық түрлерін орындауда әртүрлі дәрежелі қиындықтар кездеседі.

Экспериментке мектеп жасына дейінгі 6 жастағы мектепалды даярлық тобындағы 30 бала алынды.

Анықтау экспериментінің мақсаты – Фонетикалық-фонематикалық жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларының даму ерекшелігін анықтау.

Зерттеу материалдары мен әдістері: Жұмыстың мақсатына және міндеттеріне сәйкес осы зерттеу барысында теориялық әдістер әдеби дереккөздерді талдау, бақылау әдісі, экспериментті анықтау және қалыптастыру, математикалық мәліметтерді өңдеу қолданылды.

Бейімделіп қолданылған әдістемелер.

Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичеваның фонематикалық талдауға берген негізгі берген әдістемелері. Балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларын анықтау сабақтарын өткізу кезінде келесі ерекшеліктерді анықтауға мән берілді:

1. Берілген дыбысты сөзден оқшаулау (тану).
2. Бастапқы дауысты дыбыстың сөзден оқшаулануы
 - а) жуан дауысты дыбыс
 - ә) сөздің басында;
3. Сөздегі дауысты дыбыстың орнын және санын анықтау:
 - а) сөз соңында;
 - ә) ортасында
 - б) сандық талдау(1-2 буынды сөздер)

Кесте-1. Бейімделіп қолданылған әдістемелер

Зерттеу компоненттері	Әдістемелер
-----------------------	-------------

Берілген сөзден (тану).	<p>«Сөйлеу тілінде фонетика-фонематикалық жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларын тексеру әдістемесі»</p> <p>«Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичеваның фонематикалық талдауға берген әдістемесі»</p> <p>1. «Берілген дыбысты сөзде тану» әдістемесі</p>
Бастапқы дауысты дыбыстың сөзден тану дағдысы	<p>« Сөйлеу тілінде фонетика-фонематикалық жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларын тексеру әдістемесі»</p> <p>«Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичеваның фонематикалық талдауға берген әдістемесі»</p> <p>1. «Бастапқы жуан дауысты дыбысты сөзден тану» әдістемесі</p> <p>2. «Сөздегі бастапқы дауысты дыбысты тану» әдістемесі</p>
Сөздегі дауысты дыбыстың орнын және санын анықтау: а) сөздің ортасында ә) сөз соңында; б)сандық талдау(1-2 буынды сөздер)	<p>« Сөйлеу тілінде фонетика-фонематикалық жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларын тексеру әдістемесі»</p> <p>«Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичеваның фонематикалық талдауға берген әдістемесі»</p> <p>1. «Сөздің ортасында кездесетін дауысты дыбысты тану» әдістемесі</p> <p>2. «Сөздің соңында кездесетін дауысты дыбысты тану» әдістемесі</p> <p>3. «Буындағы және сөздегі дыбыстың санын анықтау» әдістемесі.</p>

Зерттеу компоненттерін тексеру бойынша балаларға 6 тапсырма берілді. Ол тапсырмалардың әрқайсысы кестедегі зерттеу компоненттерін анықтауға бағытталған.

Әр тапсырма бойынша бағалау шкаласы:

Жоғарғы деңгей: 4-ұпайды құрайды, балалар тапсырманы өз бетімен орындайды максималды сөз саны 15 сөзді құраса тапсырмадан 1-4 қатеден аспаса ол жоғарғы деңгейге жатады.

Орташа деңгей: 3-ұпайды балалар максималды сөз санынан 5-8 қатеден аспаса ол орташа деңгейді құрайды.

Төмен деңгей: 2-ұпайды құрайды, балалар максималды сөз санынан 9-12 қатеден аспаса ол төменгі деңгейді құрайды.

Өте төмен деңгей: 0-1 ұпайды құрайды, балалар максималды сөз санынан 13-15 қате жіберетін болса онда ол өте төменгі деңгейге жатады.

Эксперимент барысында логопедиялық тексерудің келесідей негізгі принциптері ескерілді:

- қорытындылар мен нәтижелердің объективтілік принципі олардың ғылыми негізделуін талап етеді, яғни жарамды және сенімді әдістерді қолдану арқылы алынған эксперимент нәтижелерінен алынған;

-баланың жеке басын зерттеуге біртұтас көзқарас принципі (бұл принцип сапалы деңгейде қарастырылуы тиіс кез келген зерттелетін фактінің әрбір жеке сәтінің маңыздылығын ескереді);

- алынған мәліметтерді талдаудың сандық және сапалық тәсілдерін біріктіру принципі.

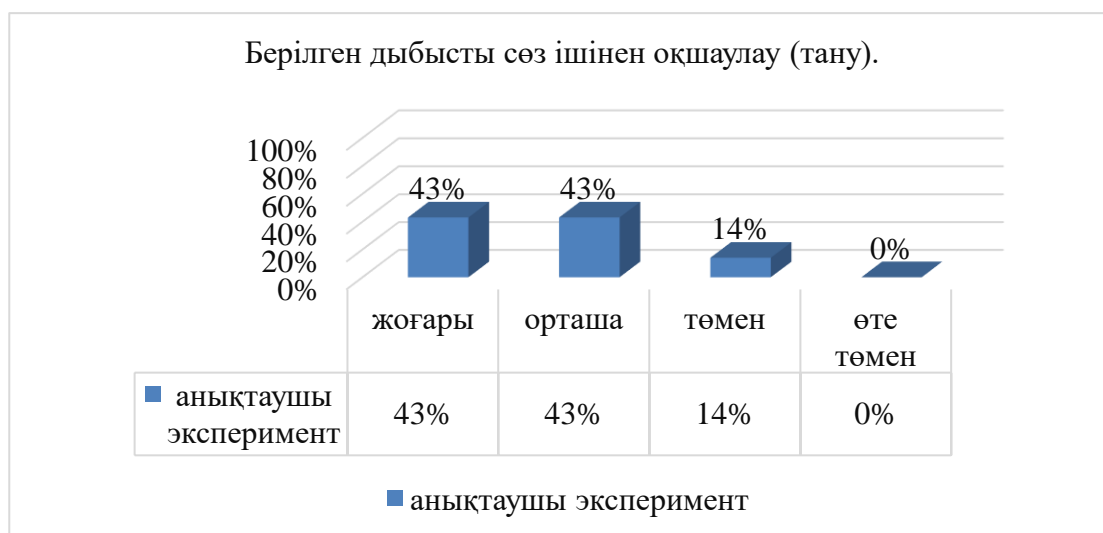
ФФЖ бар 6 жастағы мектеп жасына дейінгі балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларының зерттеуді көздейтін арнайы принципке сәйкес құрылды:

- балалардың осы категорияларының психофизикалық дамуының жас ерекшеліктері мен спецификалық ерекшеліктерін ескеру принципі.

Бұл принципті жүзеге асыруға эксперименттік зерттеу әдістерін таңдау кезінде қол жеткізілді. Атап айтқанда, ұсынылатын тапсырмалардың тұжырымын балалардың осы санаттағы интеллектуалдық мүмкіндіктерінің деңгейіне сәйкес келтіру қажетті талап болды, бұл балалардың тапсырмаларды түсінуінің сәйкестігін қамтамасыз етті.

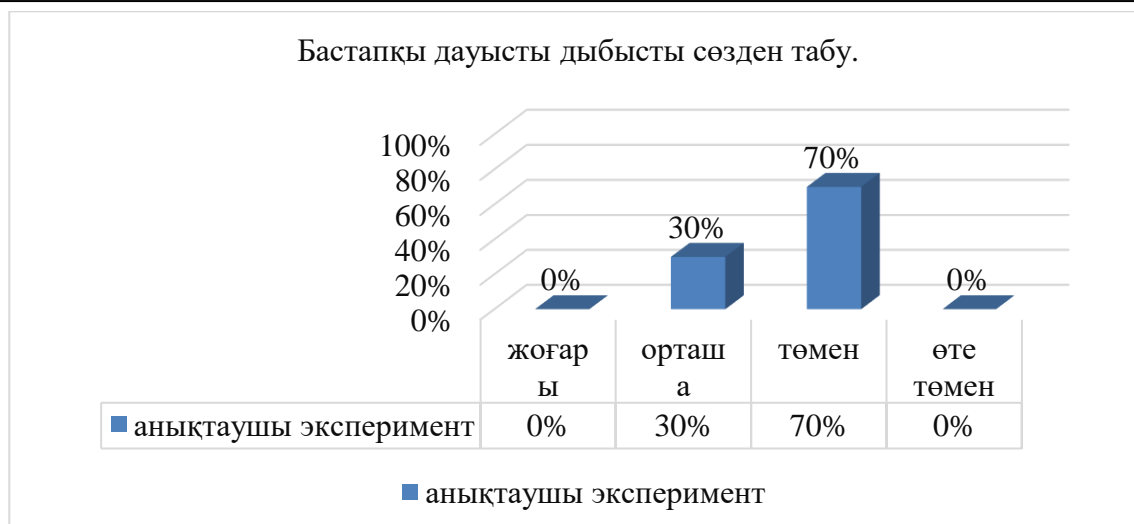
Нәтижелер және талдау жасау. Зерттеу нәтижесінде келесі мәліметтер алынды. Барлық тапсырмалар бойынша анықтау экспериментінде ФФЖ бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларының қалыптасуын зерттеу нәтижелері.

Қарапайым дыбыстық талдау дағдыларын анықтау әдістемесінің бірінші бағыты балалардың кез келген сөзден белгілі бір дыбысты тани білу қабілетін анықтауға бағытталды. Балаларға сөздегі берілген дыбысты оқшаулауға (тануға) бағытталған тапсырмалар ұсынылды. Бұл тапсырмалардың нәтижелері балалардың 43% сөздегі дыбысты еш қиындықсыз анықтай алғанын көрсетті. Ал жалпы балалардың 43% орташа деңгейді құрады. Балалардың 14% сөздегі белгілі бір дыбысты танудағы әлде қайда қиындықтар көрсетті. Бұл тапсырмалар бойынша барлық балалар максималды мүмкін болатын ұпай 4 ұпай болды. Нәтижесін келесі суреттен көруге болады.



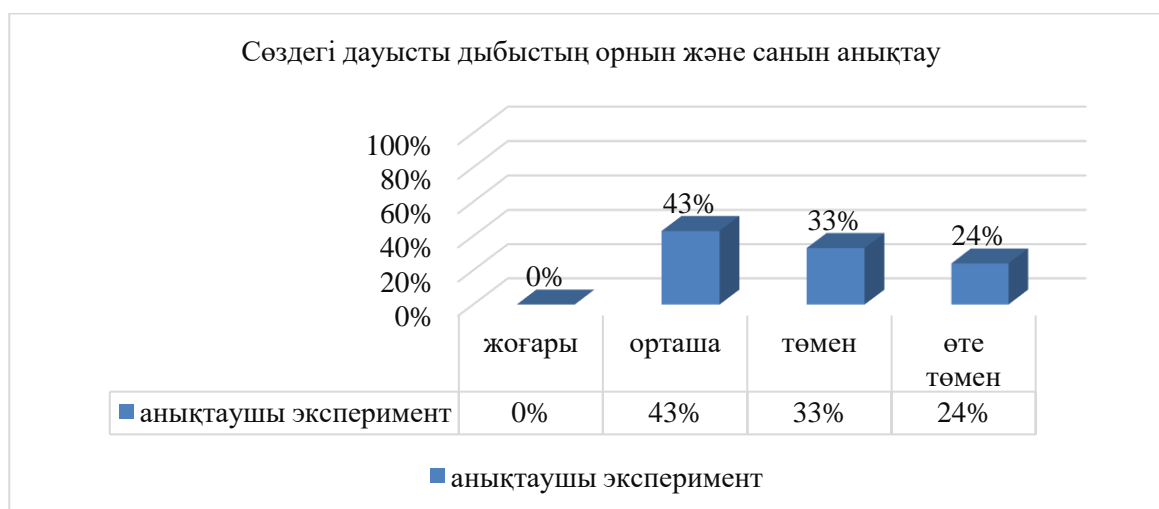
Сурет 1-Анықтаушы эксперименттің нәтижелері.

Екінші зерттеу компоненті бойынша балаларға суреттер көрсетіледі және сол суреттерді логопедтің дыбыстауымен бастапқы дыбыстың қандай дыбыс екендігін анықтауы қажет болды. Бастапқы дауысты дыбысты сөзден табу зерттеу компонентін тексеру барысында балаларда 0% жоғары, 30% орташа, 70% төмен деңгейді көрсетті. Бұл зерттеу компоненті бойынша өте төмен деңгейдегі балалар болмады. Нәтижесін төменгі диаграммада ұсынамыз.



Сурет 2- Анықтаушы эксперименттің нәтижелері.

Үшінші зерттеу компоненті бойынша балаларға суреттер көрсетіледі және сол суреттерді логопедтің дыбыстауымен дыбысты сөздің қай бөлігінде естігендігін және сөзде неше дыбыс бар екендігін естіп қабылдауы арқылы анықтауы қажет болды. Сөздегі дыбыстың орнын және санын анықтау бойынша балаларда 0% -жоғары деңгей, 43% -орташа, 33% -төмен деңгей ал 24% -өте төмен деңгейді көрсетті. Нәтижесін келесі диаграммада ұсынамыз.



Сурет 3 – Анықтаушы эксперименттің нәтижелері.

Қорытынды:

Теориялық дереккөздерді талдау бірқатар қорытынды жасауға мүмкіндік берді: баланың сөйлеу тілін қалыптастыруда фонематикалық процестер маңызды орын алады. Бұл процестердің жан-жақты дамуы адамның дыбыстарды ажырата білуін ғана емес, сөз бен сөйлемнің лексикалық мағынасын түсінуін және байланыстыра алу дағдыларын қамтиды. Фонематикалық процестерге: фонематикалық есту, фонематикалық қабылдау, фонематикалық көріністер, фонематикалық талдау және жинақтау жатады.

Мәселені теориялық және практикалық тұрғыдан талдау нәтижесінде алынған мәліметтерге сәйкес ФФЖ бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларының қалыптасуын зерттеуге бағытталған анықтау эксперименті жүргізілді.

Анықтау эксперименті келесі мазмұндағы келесі үш кезеңді қамтыды:

- эксперименттік зерттеуге дайындық жұмысын жүргізу,
- экспериментті жүргізу,
- эксперимент негізінде алынған нәтижелерді сандық-статистикалық талдау.

Негізгі зерттеу әдістемелері ретінде келесі тапсырмалар таңдалды:

- «Берілген дыбысты сөзде тану»,
- «Бастапқы жуан дауысты дыбысты сөзден тану»,
- «Сөздегі бастапқы дауысты дыбысты тану»,
- « Сөздің ортасында кездесетін дауысты дыбысты тану»,
- «Сөздің соңында кездесетін дауысты дыбысты тану»,
- «Буындағы және сөздегі дыбыстың санын анықтау».

Экспериментке қосымша әдістерде пайдаланылды, психодиагностика әдістері қолданылды, атап айтқанда: әңгімелесу және бақылау әдістері. Анықтау экспериментінде баланың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларының дамуын бағалау мақсатында тапсырмалардың ерекшеліктерін ескеретін бағалау критерийлері және олардың көрсеткіштері ескеріліп отырды.

Фонетикалық-фонематикалық жетіспеушілігі бар мектеп жасына дейінгі 6 жастағы балалардың қарапайым дыбыстық талдау дағдыларының келесідей ерекшеліктерін анықталды:

- Берілген дыбысты сөз ішінен оқшаулау (тану) дағдысы төмен деңгейде
- Бастапқы жуан және екпінді дауысты дыбысты сөзден тануда қиналады
- Сөздегі бастапқы дауысты дыбысты табу барысында жіңішке дауысты дыбыстарды табуда қиналады.
- Сөздің ортасында кездесетін дауысты дыбысты табу барысында қиналады.
- Сөздің соңында кездесетін дауысты дыбысты табу барысында жуан дауысты дыбыстарды таба алады, бірақ жіңішке дауыстыларды табуда көп қателеседі.
- Буындағы және сөздегі дыбыстың санын анықтауда қате жібереді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б., Логопедия. Алматы, 2011.
2. Өмірбекова К.К., Төлебиева Г.Н., Коржова Г.М., Оразаева Г.С. Логопедия негіздері.— Алматы, 2015.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (6 год жизни). – М.: Изд-во МГОПИ, 1993. – 72 с.
4. Тулебиева Г.Н. мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақтілді балалардың фонематикалық түсініктерінің қалпы. *The state of the phonemic understanding for kazakh-speaking preschool children with general underdevelopment of speech.* 2017.- Messenger, «Арнайы педагогика» Special pedagogy №2
5. Tulebiyeva G.N. «Жалпы білім беру мектеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қалпы (фонематикалық қабылдауы және артикуляциялық қалпы)». *The state of the development of sensorimotor of children from general educational-institution.* Messenger, «Арнайы педагогика» Special pedagogy, (2011), No 2
6. Tulebiyeva G.N. «Мектеп жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонематикалық қабілетін қалыптастыру қажеттілігінің теориялық негіздері» *Theoretical basis of the formation of phonemic skills of preschool children with general underdevelopment of speech*//Messenger «Арнайы педагогика», Special pedagogy, Almaty, (2012) -No 3-4.
7. Редозубова Е.И., Лизунова Л.Р. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у дошкольников с ринолалией. Специальное образование: Учеб. XII интерн. науч. конф., Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 г. Санкт-Петербург: ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016, б 113–116.

8. Макарова Н.В. Основные проявления недостаточности звукопроизношенной стороны речи у детей со стертой дизартрией. Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2016, (2): б 49–53.
9. Елфимова Е.М. Анализ структуры и динамики дефекта речи у старших дошкольников с фонетическим и фонематическим недоразвитием. Наука и образование сегодня, 2018, (8): б 30–38.
10. Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие. кiтап. 4: Расстройства письма. Дислексия. Дисграфия. Москва: Владос, 2007, б 304.
11. Сенина Е.Н., Ионова А.А. К вопросу об особенностях звукопроизношения у детей с задержкой психического развития. Специальное образование: Учеб. XII интерн. науч. конф., Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 г. Санкт-Петербург: ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016, 129–132.
12. Ильмурина Л.М. Методы диагностики фонетического и фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2016, (2): 28–31.
13. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте /В.К. Орфинская // Уч. записки ЛГПИ им. Герцена.- М.: Альянс – 2009. – 38 – 49 б.

МРНТИ 14.29.09

УДК 376.42

Рсалдинова А.К.¹, Мурзалинова-Яковлева С.О.²,

¹научный руководитель, к.п.н, доцент,

²магистрант 2 курса по специальности 7М01902 –Специальная педагогика: Логопедия, КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье отражены способы формирования звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Звуко-слоговой анализ является целым отрезком из множества звеньев, составляющих базу для формирования полноценной, грамотной устной и письменной речи. Сформированность языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста является важным аспектом изучения, так как дизонтогенез различных его составляющих, выступает в роли механизма специфических речевых расстройств.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура, дети с нарушением интеллекта, формирование.

Рсалдинова А.К.¹, Мурзалинова-Яковлева С.О.²,

¹п.э.к., доцент

²7М01902 –Арнайы педагогика: Логопедия мамандыгының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА СӨЗДІҢ ДЫБЫСТЫҚ-БУЫНДЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада зияты зақымдалған мектеп жасына дейінгі балаларда сөздің дыбыстық-буындық құрылымын қалыптастыру жолдары көрсетілген. Дыбыс-буындық талдау – толыққанды, сауатты ауызша және жазбаша сөйлеудің қалыптасуына негіз болатын көптеген буындардың тұтас сегменті. Мектеп жасына дейінгі балалардағы тілдік талдау мен синтездің жетілуі зерттеудің маңызды аспектісі болып табылады, өйткені оның әртүрлі компоненттерінің дизонтогенезі сөйлеу тілінің ерекше бұзылыстарының механизмі ретінде әрекет етеді.

Түйінді сөздер: дыбыс-буындық құрылым, зияты зақымдалған балалар, қалыптастыру.

Rsaldinova A.K.¹, Murzalinova-Yakovleva S.O.²,

¹scientific supervisor, associate professor,

²2 st year master's student in specialty 7M01902 – Special pedagogy: Speech therapy, Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF THE SOUND-SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article reflects ways of forming the sound-syllable structure of a word in preschool children with intellectual disabilities. Sound-syllable analysis is a whole segment of many links that form the basis for the formation of full-fledged, competent oral and written speech. The maturity of language analysis and synthesis in preschool children is an important aspect of study, since dysontogenesis of its various components acts as a mechanism for specific speech disorders.

Keywords: sound-syllable structure, children with intellectual disabilities, formation.

Введение

В системе языка звуко-слоговая структура слова занимает особое место. Усвоение звуко-слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешной социализации ребенка в жизни. В младшем дошкольном возрасте многие дети имеют выраженные отклонения в речевом развитии. В большинстве случаев у детей не сформирована звуковая сторона речи. Это проявляется в неправильном произношении одной или нескольких групп звуков, в их искажении и заменах.

На современном этапе исследователи отмечают стремительный рост речевой патологии в силу множества пагубных биологических и социальных причин.

У детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Вследствие целого ряда причин нарушаются реализация речевой программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом.

Нарушения речи у детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Систематика и механизм речевых расстройств у этих детей определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

У детей с нарушением интеллекта чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действие, признаки и отношения,

пониженная речевая активность, бедность речевого общения (Певзнер М.С., Правдина Е.А., Петрова В.Г., Рубинштейн С.Я., Сухарева Г.Е.) [1].

В сфере исследования речевого развития детей с нарушением интеллекта наименее изученной является область, касающаяся коррекции звуко-слоговой структуры слова, тогда как многие авторы свидетельствуют, что частота нарушений звукопроизношения и слоговой структуры слова у учеников школ VIII вида гораздо выше, чем у сверстников с нормальным интеллектом [2].

Изучению звуко-слоговой структуры слова у детей посвящены работы Е.Ф. Архиповой, И.Б. Карелиной, Л.В. Лопатиной и др. А.Н. Гвоздев определил последовательность овладения ребенком структуры слога в онтогенезе. Р.Е. Левина определила три уровня речевого развития детей и, давая характеристику каждому уровню, подробно описала нарушения слоговой структуры слова на каждом этапе речевого развития [3,4].

Между тем, звуко-слоговая структура слова является значимым компонентом речевой сферы, формирование которого необходимо для овладения письменной речью, родным языком, для речевого развития в целом (В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева и др.). [5]

Применение логопедической ритмики является одним из наиболее успешных способов формирования звуко-слоговой структуры слова у младших дошкольников.

В силу того, что звуко-слоговая структура речи формируется поэтапно в течение длительного времени под влиянием все более полного овладения ребенком структурой родного языка, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте приводит к значительным трудностям его коррекции.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением звуко-слоговой структурой слова включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко) [6].

Выделяются следующие *нарушения звуко-слоговой структуры* слова:

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

- Замена звуков более простыми по артикуляции;
- Наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;
- Нестабильное использование звуков в различных формах речи;
- Искаженное произношение одного или нескольких звуков.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации. Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению [7].

Правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи нужно проводить в ранние сроки. Своевременное выявление речевых нарушений способствует их быстрому устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на психическое развитие ребенка.

Материалы и методы исследования

В качестве основных материалов для проведения диагностики были выбраны методики Марковой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной и З. Е. Агранович.

I. Обследование состояния фонематического слуха:

1. Опознание фонем (гласных, согласных, в смешанном ряду).
2. Различение фонем близких по способу и месту образования по акустическим признакам.
3. Повторение за логопедом слоговых цепочек / рядов.
4. Определение заданного звука среди слогов.

5. Определение заданного звука среди слогов.
6. Определение наличия заданного звука в названиях картиночного материала.
7. Называние картинок и определение различия в названиях.
8. Определение места звука в словах.
9. Распределение слов по наличию в них определённых звуков (раскладывание картинок в 2 ряда).

II. Фонематический анализ

Для исследования состояния фонематического анализа испытуемым предъявляются следующие задания:

1. Выделение звука на фоне слова.
2. Определение первого и последнего звука в слове.
3. Определение местоположения звука в слове.
4. Определение количества звуков в слогах.
5. Определение порядка (последовательности) звуков в слове.
6. Определение позиции звука в слове.

III. Фонематический синтез

1. Испытуемому необходимо из названных экспериментатором звуков определить (узнать) слово.

Исходя из данных, полученных в ходе диагностики, можно сделать выводы о том соответствуют ли навыки звуко-слоговой структуры слов возрастным нормам, сформированы ли они на достаточном уровне, а также позволяют определить характер искажения слоговой структуры слов.

IV. Обследование состояния слоговой структуры слов

1. Испытуемому поочередно представляется картиночный материал с изображением предметов, название которых соотносится с классами различных слоговых (от 1 до 14 класса по Марковой). Испытуемый даёт акустическую реакцию на оптический раздражитель.

2. Ребенку вслух зачитываются предложения, слова в котором представляют собой слова различных слоговых структур, обучающийся должен вслух повторить данные предложения.

V. Слоговой анализ

Испытуемому представляется ряд слов различной слоговой структуры и выделяются 4 этапа исследования:

1. Педагог прочитывает вслух слова слитно, а обучающийся должен попытаться повторить их по слогам.

2. Затем прочитываются другие слова и обучающийся должен определить количество слогов в словах.

3. Необходимо определить ударный слог.

4. Необходимо определить какой по счету этот ударный слог.

VI. Слоговой синтез

Испытания, направленные на исследование слогового синтеза, представляет собой следующее задание: Педагог произносит слово по слогам, а обучающийся должен воспроизвести его целиком.

Результаты исследования и их обсуждение

Обследование состояния слоговой структуры слов проводилось с обязательным учетом общего уровня речевого развития ребенка, его интеллектуальных возможностей и возраста. Проведя обследование звуко- слоговой структуры слова детей дошкольного возраста 5-6 лет с нарушением интеллекта мы составили сводную таблицу (см. табл. 1.), в которой отразили все полученные ответы детей.

Результаты изучения звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста 5-6 лет с нарушением интеллекта (по А.К. Марковой) таблица 1.

	Правильное	Неправильное произнесение	Нарушение	Нарушение	Нарушение
--	------------	---------------------------	-----------	-----------	-----------

	произнесение		звукопроизношения	слоговой структуры слова	звуковой и слоговой структуры
1	95%	5%	5%	0%	0%
2	35%	65%	20%	45%	0%
3	60%	40%	30%	10%	0%
4	65%	35%	5%	30%	0%
5	30%	70%	5%	50%	15%
6	30%	70%	5%	65%	0%
7	10%	90%	45%	20%	25%
8	10%	90%	0%	85%	5%
9	0%	100%	10%	55%	35%
10	0%	100%	25%	15%	60%
11	5%	95%	25%	40%	30%
12	0%	100%	0%	40%	60%
13	0%	100%	15%	55%	30%
14	5%	95%	25%	40%	30%

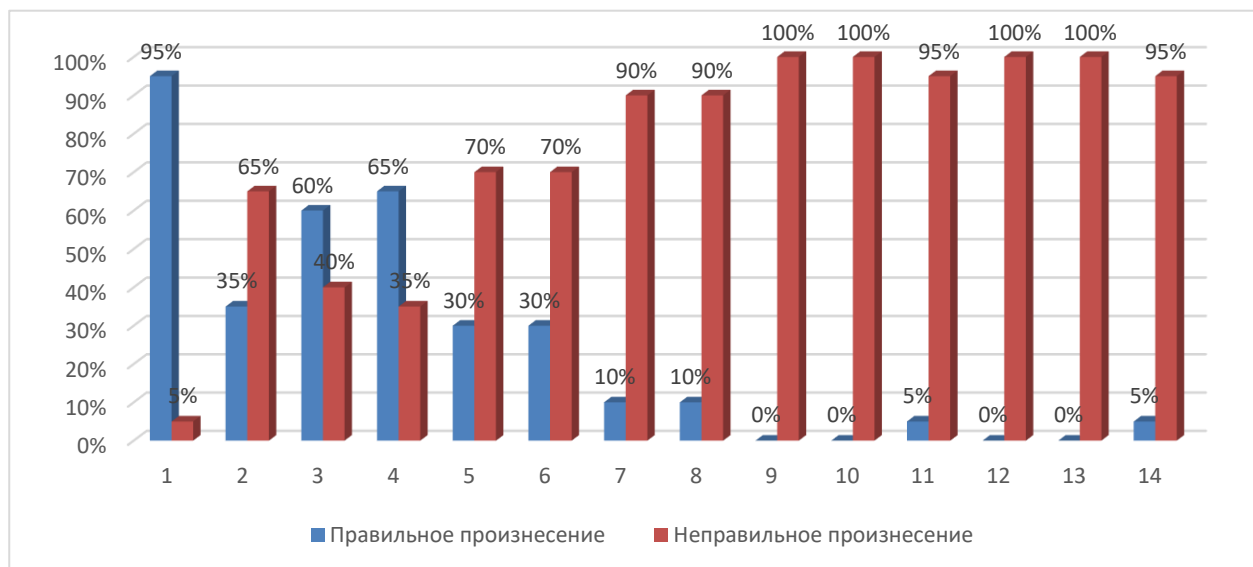


Рис. 1. Соотношение правильного и неправильного произнесения 14 типов по Марковой

Из таблицы и рисунка следует, что дети дошкольного возраста 5-6 лет с нарушением интеллекта допускают большое количество ошибок при воспроизведении структуры слова. В каждом классе слов были допущены ошибки в воспроизведении звуковой, слоговой или звуко-слоговой структуры слова.

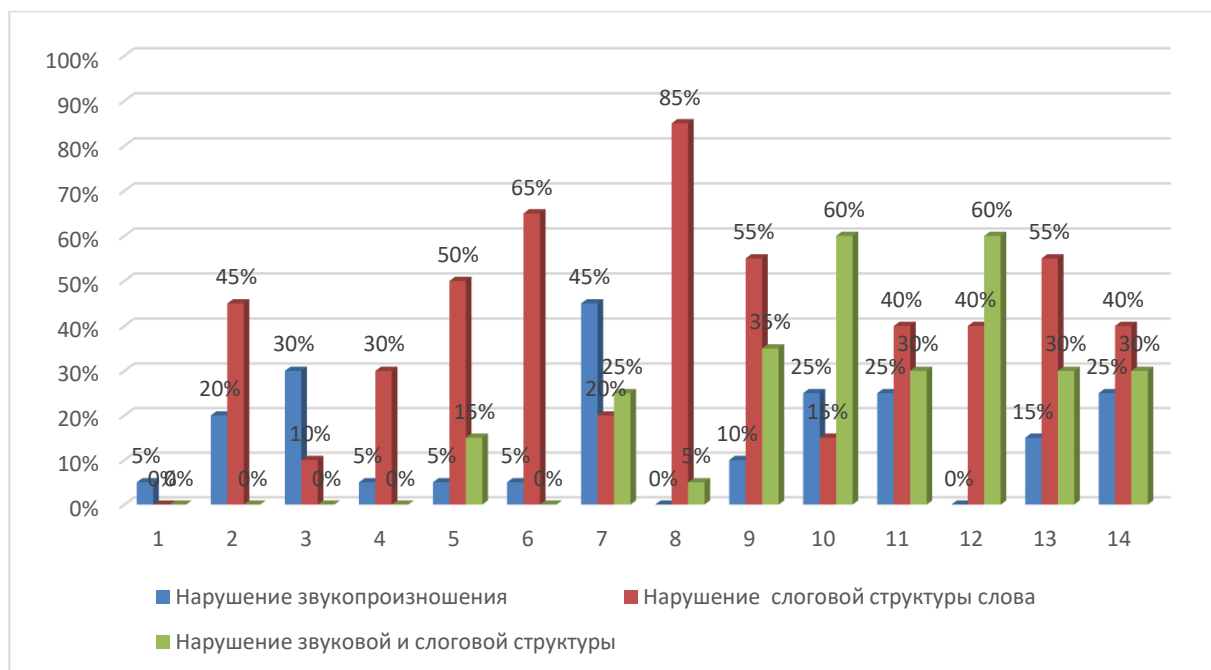


Рис. 2. Соотношение нарушения звукопроизношения, слоговой и звуковой структуры слова по Маркову

На рисунке 2.3. видно, что нарушение слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста 5-6 лет с нарушением интеллекта встречается чаще, чем нарушение звукопроизношения 59%, так как нарушение звукопроизношения встречается 28% случаев, а одновременное нарушение и звуковой и слоговой структуры слова встречается в 32% случаев из 100.

Проанализировав ошибки в речи детей, мы отметили, что наиболее часто встречаются такие типы нарушения как: искажение структуры слога, чуть реже нарушение последовательности слогов, антиципации и элизии, у половины обследованных детей встречаются итерации, а реже всего возникают персеверации.

Стоит отметить, что при выполнении заданий, абсолютно все дети допускали замены схожих звуков при произнесении слов (дом - том, банка - панка, паук - баук, избушка - исбуска, и др.). Мы можем предположить, что данная проблема детей дошкольного возраста 5-6 лет с нарушением интеллекта может быть связана либо с нарушениями фонематических процессов, либо с нарушения артикуляционной моторики, упрощением артикуляции.

Исходя из данных, полученных при проведении обследования, можно сделать вывод о механизме нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста лет 5-6 с нарушением интеллекта: все обучающиеся группы имели нарушения звукопроизношения и у 80% были выявлены полиморфные нарушения звукопроизношения. Данный фактор неблагоприятно повлиял на формирование и развитие фонематического слуха. Нарушение темпо- ритмической организации приводит к невозможности верно воспроизвести слоговую структуру слов и верно определить количество слогов в слове. Вся совокупность представленных нарушений приводит к несоформированности навыка звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста лет 5-6 с нарушением интеллекта.

Закключение и выводы. Анализируя результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы: дети дошкольного возраста лет 5-6 с нарушением интеллекта, принявшие участие в обследовании, имеют

нарушения во всех компонентах речи (как речевых, так и неречевых): моторная сфера, звукопроизношение, фонематическая, просодическая, лексико-грамматическая сторона речи.

Исходя из результатов логопедического обследования, можно сделать вывод, что все обследованные дети дошкольного возраста лет 5-6 с нарушением интеллекта, имеют нарушение всех сторон речи и носят значительный характер.

Наличие неврологической симптоматики, нарушения в работе некоторых черепно-мозговых нервов, иннервирующих органы речевого аппарата, выявленные в результате обследования и установленные на основе изучения анамнеза, влияют на артикуляционную моторику, а нарушения артикуляционной моторики вызывают нарушения звукопроизношения.

Следствием данного нарушения является дизонтогенез развития фонематического слуха, что в свою очередь неблагоприятно влияет на формирование звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста лет 5-6 с нарушением интеллекта. А также несформированность фонематических процессов негативно влияет на становление грамматических средств, что подтверждено результатами исследования лексико-грамматического строя речи.

Список используемой литературы

1. Певзнер, М. С. *Динамика развития детей – олигофренов [Текст]* / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М., 1963. – 220 с.
2. Пинский, Б. И. *Психологические особенности деятельности [Текст]* / Б. И. Пинский. – М., 1962. – 319 с.
3. Рубинштейн, С. Я. *Психология умственно отсталого школьника [Текст]* : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
4. Сухарева, Г. Е. *Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст]* / Г. Е. Сухарева. – Москва : Медгиз, 1965. – 458 с.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)*. —СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с; ил.
6. Лалаева Р.И. *Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст]* / Лалаева Р.И. - М. , 2004. - 102 с.
7. Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б., Нурсеитова Ж.Ж., Әмірбек С.Ж., *Мектеп жасындағы жазбаша сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балалармен жүргізілетін түзету жұмысының ұйымдастыру-әдістемелік негіздері: әдістемелік нұсқаулықтар/* Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б., Нурсеитова Ж.Ж., Әмірбек С.Ж., - Алматы: ТП ҰҒПО, 2017.- 51 б.
8. Левина Р.Е. *Педагогические вопросы патологии речи у детей//Специальная школа, 1967, вып. 2 (122).*
9. Каше Г.А. *Исправление недостатков речи у дошкольников.* М, 1971.
10. Архипова Е.В., *Вопросы речевого развития младшего школьника. [Текст]* :уч. пособие к спецсеминару для студентов-заочников факультета педагогики и методики начального образования / Архипова Е.В., - Рязань : Изд-во РГПУ, 1995. - 43 с

А.Ж.Калыкбаева¹, А.Б.Сарыбаева²

Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті^{1,2}

ОЙЫН ЖАТТЫҒУЛАРЫ ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМУЫНЫҢ ЕҢ ТИІМДІ ӘДІСТЕРІНІҢ БІРІ

Аңдатпа

Білім беру саласындағы маңызды міндетті шешу, білім беру саласындағы ғылыми-тиімді сипатына қойылатын талаптар академиялық сәтсіздіктің алдын алу, бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін дамыту мақсатында, әсірі ақыл-ойы тоқтап қалған балаларда күшейе түсуде. Бұл проблеманың табысты дамуы баланың әлеуетін барынша пайдалану үшін оңтайлы жағдайлар жасауға байланысты мәселелерді терең психологиялық және педагогикалық тұрғыдан зерттеуді талап етеді.

Ғылыми зерттеулер мен педагогикалық практика бойынша қазіргі уақытта мамандар тарапынан ерекше назар аударуды қажет ететін оқушылар саны жоғары. Бұл құбылыстың себебі - бүкіл қоғамның және жекелеген отбасылардың саяси тұрақсыздануы, кейбір жағдайларда қалыпты экономикалық, экологиялық және гигиеналық жағдайлардың болмауы. Осының салдарынан ақыл-ойы артып келе жатқан оқушылардың саны артып келеді.

Түйін сөздер: Психикалық дамуы тежелген, танымдық белсенділік, ойындар, ойын жаттығулары, шет тілі сабақтары.

А.Ж.Калыкбаева¹, А.Б.Сарыбаева²

Казахский национальный педагогический университет имени Абая^{1,2}

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ САМЫХ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Возрастают требования к научности и эффективности исследований, позволяющих решить такую важную проблему в образовании, как развитие познавательной деятельности учащихся начальных классов с целью предупреждения неуспеваемости, особенно у детей с задержкой психического развития. Успешное развитие этой проблемы требует углубленной психолого-педагогической проработки вопросов, касающихся создания оптимальных условий для максимального использования потенциальных возможностей ребенка.

По данным научных исследований и педагогической практики число учащихся, нуждающихся особом внимании к себе специалистов в настоящее время велико. Причиной данного явления выступает политическая дестабилизация всего общества и отдельных семей, отсутствие в ряде случаев нормальных экономических, экологических и гигиенических условий. В результате возрастает численность учащихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: Задержка психического развития, познавательная деятельность, игры, игровые упражнения, уроки иностранного языка.

A.Zh.Kalykbayeva¹, A.B.Sarybayeva¹

Kazakh National Pedagogical University named after Abai¹

Almaty

GAME EXERCISES AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The requirements for the scientific and effective nature of research are increasing in order to solve such an important problem in education as the development of the cognitive activity of primary school pupils in order to prevent academic failure, especially in children with mental retardation. The successful development of this problem requires an in-depth psychological and pedagogical study of issues related to the creation of optimal conditions for the maximum use of the child's potential.

According to scientific research and pedagogical practice, the number of students who need special attention from specialists is currently high. The reason for this phenomenon is the political destabilization of the entire society and individual families, the lack of normal economic, environmental and hygienic conditions in some cases. As a result, the number of students with mental retardation is increasing.

Key words: *Mental retardation, cognitive activity, games, game exercises, foreign language lessons.*

Введение

Понятие «задержка психического развития» применяется для детей с легкими органическими или функциональными нарушениями центральной нервной системы, а также подвергшихся длительной депривации (в неблагоприятной социальной среде). Для этого характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и неразвитость познавательной деятельности. ЗПР у детей сочетается с отсутствием познавательного интереса, ухудшением памяти, слуха и зрения, плохой двигательной активностью. Небольшая разница в движении суставов рук отрицательно влияет на результат склеивания, рисования, сборки и письма. (Американская психиатрическая ассоциация [1])

Снижение познавательной активности вызывает ограничение фонда знаний об окружающем мире и практических навыков, необходимых ребенку на первых этапах школьного обучения. (Американская психиатрическая ассоциация [2])

В каждом обществе общепринято, что все дети имеют право на равные возможности получения образования. Однако в сфере обучения детей с задержкой психического развития происходят невероятные изменения, по-прежнему звучат недобрые комментарии, такие как «Почему вы хотите учить детей, которые не могут учиться?» (Хьюард [3])

Обучаясь в условиях общеобразовательного учреждения, такие дети нуждаются в практической помощи коррекционной направленности с раннего возраста.

«Задержка» подчеркивает временный характер самого отставания, преодолеваемого с возрастом тем успешнее, чем раньше создаются специальные условия для обучения и воспитания данной категории. Сложности учительского труда заключаются в обязательном обучении неуспевающих детей согласно единым требованиям программы, при одних и тех же средствах, методах, приемах обучения. (К.Ж.Төрбаева [4]).

Материалы и методы исследования

Для детей с задержкой психического развития характерно несоответствие интеллектуальных возможностей ребёнка его возрасту. Эти дети не готовы к началу обучения в школе по своим знаниям и навыкам, в том числе и навыкам познавательной деятельности. Низкий уровень развития познавательных процессов и представлений о себе и окружающем мире по отношению к познавательной активности можно рассматривать с двух сторон: во-первых, это недоразвитие психических процессов является следствием низкой познавательной активности, так как познавательные психические процессы по своей сути и являются формами активности. Во-вторых, низкий уровень развития внимания, восприятия, памяти, мышления во многом обусловлен несформированностью активности. У этих детей

недостаточно сформированы представления о себе, своей семье, предметах и явлениях окружающей действительности, элементарные математические и языковые обобщения, составляющие основу последующего школьного обучения. У таких детей и наблюдается и более низкий (по сравнению с нормой) уровень развития восприятия, что проявляется в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний об окружающем, в затруднениях при узнавании предметов (особенно находящихся в необычном ракурсе, схематическом изображении, зашумлённости рисунка и др.). При описании объектов дети с ЗПР не выделяют существенные признаки, затрудняются сравнивать предметы, переносят признак, принадлежащий части объекта, на весь объект и прочее. Это свидетельствует о несформированности мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, обобщение). Изучение процессов памяти показало недостаточную продуктивность произвольной памяти, малый объём памяти, неточность и трудность воспроизведения. Затрудняет познавательную активность и недостаточное развитие всех видов внимания, его произвольность, кратковременность, непродуктивность. (Арзамасцева Н.И [5]).

Повышение требований к уровню общего образования обостряет проблему обучения детей данной категории. Количество учащихся, по различным причинам не способных усвоить школьную программу за отведенное учебное время и в необходимом объеме, постоянно увеличивается. По данным НИИ дефектологии РАО примерно 80% случаев систематической школьной неуспеваемости обусловлены различными состояниями интеллектуальной недостаточности, включая дебильность и задержку психического развития. Уровня школьной зрелости в 6-летнем возрасте достигают менее 50% детей, а недоразвитие познавательных способностей отмечается у каждого десятого ребенка школьного возраста.

Задачи в процессе обучения детей с проблемами психического развития: а) Решения и развитие знаний, умений и навыков детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие психофизиологических возможностей до необходимого уровня, обеспечение их готовности; б) Развитие детского мышления; в) Формирование образовательной потребности; г) Формирование социально-нравственного поведения ребенка; д) Всесторонний контроль за ребенком; е) Формирование интеллектуальной квалификации в связи с возможностью развития. (Тебенова К.С.[6])

Педагоги, обучающие учеников с нарушениями психического развития, должны учитывать следующие принципы: а) Соответствие задания развитию ребенка; б) То смотреть на ребенка как на личность, видеть его достижения и поощрять; в) Тесный контакт с руководителем класса; г) Содействие в получении помощи от исправительных учреждений (КПК, Реабилитационный центр); (Өмірбекова Қ.Қ.[7]) На наш взгляд, необходимо выявить такие условия активизации учебной и познавательной деятельности, которые будут способствовать максимальному использованию потенциальных возможностей ребенка. Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии их произвольной памяти

Многое из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, как бы само собой, вызывает значительные усилия их отстающих сверстников и требует специально организованной работы с ними.

Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной деятельности.

При задержанном развитии в большинстве случаев преобладают игровые интересы, избегания напряжённой интеллектуальной деятельности. Таким образом, внутренние мотивы младших школьников с задержкой психического развития чаще не могут положительно влиять на познавательную активность. И взрослые используют так называемые внешние мотивы в виде специальных педагогических приёмов, обычно это наказание и поощрение, угрозы и требования, соревнование, давление группы, беседы о пользе знаний, о будущем и

т.д. Однако, в этом случае познание перестаёт быть целью, а становится средством (получить награду, похвалу; избежать наказания и др.).

Так, традиционные внешние воздействия тоже не повышают познавательную активность. У детей с задержкой психического развития даже имеющаяся познавательная мотивация особенно падает при некорректном подходе взрослых, то есть негативных оценках личности и ума ребёнка при ошибочных действиях, которые таковыми являются часто только с точки зрения взрослого, не умеющего или не желающего вникнуть в ход детского суждения. Такие дети впоследствии, оказавшись перед необходимостью проявить познавательную активность, реагируют высказываниями типа: «Я не могу», «Я глупый», «Я не знаю, как это сделать». При повторяющихся неудачах (или негативной оценки взрослых) представление ребёнка о себе самом и о своих способностях всегда страдает, падает самооценка, пропадает желание учиться. Требуется психологическая коррекция.

Природа здесь даёт подсказку: в жизни ребёнка существует деятельность, которая доставляет удовольствие сама по себе, независимо от цели – это *игра*. А у ребёнка с ЗПР к тому же это та самая ступенька возрастного развития, которая ещё не пройдена, и нужно эффективно пройти по ней, чтобы легче было двигаться дальше.

Результаты исследования и их обсуждения

Проблемами развития познавательной деятельности учащихся к изучению иностранного языка с использованием игровых приемов и упражнений занимались выдающие ученые (И.Л.Бим, С.С.Полат, Е.И.Пассов и многие другие). В методике преподавания иностранного языка игровые упражнения рассматривается как ситуативные упражнения, с возможностью повторения речевого образца в условиях приближенных к реальным ситуациям.

Е.И.Пассов, в своей книге «Урок иностранного языка в школе» считает, что:

«игра – это

- 1) деятельность;
- 2) мотивированность, отсутствие принуждения;
- 3) индивидуализированная деятельность, глубоко личная;
- 4) обучение и воспитание в коллективе и через коллектив;
- 5) развитие психических функций и способностей;
- 6) «учение с увлечением».

Игровые упражнения – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка, «универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие». (Е.И.Пассов [8]).

Игровые упражнения - это мощный стимул к овладению языком. С помощью игровых упражнений хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. Развиваются творческие, мыслительные способности, предполагается принятие решения: как поступить, что сказать. В любой вид деятельности на уроке можно внести элементы игровых упражнений, и тогда занятие приобретает увлекательную форму.

Игровые упражнения позволяют поддерживать работоспособность каждого обучающегося в течение урока, снимает утомляемость, восполняет дефицит общения на иностранном языке. Упражнения игрового характера обогащают учеников новыми впечатлениями, придают оттенок эмоциональности их речи, активизируют словарь. Игры могут быть разнообразными по своему назначению и содержанию, с их помощью можно решать какую-либо одну задачу (совершенствовать лексические, грамматические навыки и т.д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т.д. (Гальскова Н.Д.[9]).

Мы полагаем, что игра на уроке иностранного языка должна отвечать следующим требованиям:

1. Игровые упражнения хорошо подготовлены с точки зрения, как содержания, так и формы, четко организованы;
2. Игровые упражнения призваны снимать напряжение урока и стимулировать активность обучающихся;
3. Игровые упражнения должны быть приняты всей группой;
4. Игровые упражнения направлены на то, чтобы снимать напряжение урока и стимулировать активность обучающихся;
5. Игровые упражнения проводятся в доброжелательной, творческой атмосфере;
6. Игровые упражнения оставляют учебный эффект на втором, часто неосознанном плане, а на первом, видимом месте, всегда реализуют игровой момент;
7. Игровые упражнения не должны оставлять ни одного обучающегося пассивным или равнодушным.

Игровые упражнения требуют от каждого обучающегося активности, включения в совместную деятельность. Участники должны получать удовлетворение от сознания того, что они в состоянии общаться на иностранном языке. При этом игровые упражнения будут желанными и результативными, если их будут ждать как отдыха и развлечения на фоне трудной и подчас напряженной работы.

Исследования, проведенные Крапезом (Крапез 2010 [10]) показывают, что эти учащиеся способны овладеть определенными навыками иностранного языка. Но именно иноязычная компетентность учителей и их педагогический подход играют решающую роль в процессе овладения иностранным языком.

Существует несколько классификаций игровых упражнений, однако необходимо подчеркнуть, что все они условны. Так, одни подразделяют игры на языковые и коммуникативные, другие на игры на взаимодействие и игры на соревнование, третьи выделяют лексические, грамматические, фонетические и орфографические.

Лексические игры помогают в приобретении и расширении словарного запаса, в закреплении его в устной речи в различных ситуациях. Существуют различные виды лексических игр.

Снежный ком (Snowball)

В игре могут участвовать от 2 человек. Первый человек называет слово. Второй произносит слово первого человека, затем свое. Третий – слово первого, второго, свое. И так до последнего человека. В начале игры выбирается тема («фрукты», «части тела» и т.д.), исходя из этого, игроки называют слова или составляют рассказ, используя заданную конструкцию, например, «на столе лежит», «я люблю».

Грамматические игры призваны обеспечить умение учащихся практически применять знания по грамматике, активизировать их мыслительную деятельность, направленную на употребление грамматических конструкций в естественных ситуациях общения.

Крестики нолики (Noughts and crosses)

Давно известная игра, позволяющая тренировать не только внимание, но и повторить грамматику. Задача остается той же – необходимо заполнить три клетки по вертикали, горизонтали или диагонали. Но вместо того, чтобы ставить крестик или нолик нужно выполнить определенное задание, например, проспрягать глагол в нужной форме или времени.

Речевые игры учат умению пользоваться языковыми средствами в процессе совершения речевого акта и отталкиваются от конкретной ситуации, в которой осуществляются речевые действия.

Кто я? (Who am I?)

Игра для развития устной речи, закрепления и повторения лексических тем (профессии, внешность), грамматических правил, например, умение правильно задать вопрос. Один из учеников загадывает персонажа, остальные должны догадаться про кого идет речь, задавая вопросы.

Заключение и выводы

Игровые методы являются одним из наиболее эффективных методов обучения, поскольку их психолого-педагогическая основа — это игра, которая вносит большой вклад в умственное развитие личности. Использование игровых методов на уроках иностранного языка соответствует познавательным потребностям обучающихся разных возрастных групп. Они развивают организаторские способности, формируют чувство сочувствия, стимулируют взаимопомощь в решении сложных проблем. Игровые упражнения активизирует мыслительные процессы и повышает мотивацию школьников к изучению данного предмета.

Список использованной литературы:

1. *Американская психиатрическая ассоциация. 299.00 Mental retardation disorder//Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR). – Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2000.- P.70.- ISBN 978-0-89042-025-6*
2. *Американская психиатрическая ассоциация 299.00 Mental retardation disorder//Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR). – Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2000.- P.75.- ISBN 978-0-89042-025-6*
3. *Хьюард, В.Л., 2003. Исключительные дети: введение в специальное образование. Лондон: Pearson Education*
4. *К.Ж.Төребаева, М.Н.Есенгұлова «Психологиялық-педагогикалық диагностика» Алматы,*
5. *2011.-304с.*
6. *2. Арзамасцева Н.И. Организация и использование игр при формировании у учащихся иноязычных грамматических навыков: учебно-методическое пособие / Н.И.Арзамасцева, О.А.Игнатова. – Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007. – 28с.*
7. *Тебенова Қ.С. Дамуында ауытқулары бар балалар Қарағанды,2011*
8. *Өмірбекова Қ.Қ. Терминологиялық сөздігі Алматы, 2005*
9. *Е.И.Пассов «Урок иностранного языка в школе» Москва,1988.- 222с.*
10. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д.Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр « Академия», 2005. – 336с.*
11. *Крапез «Понимание и приобретение второго языка у детей с умственными недостатками. Иллюзия или реальность» Информационный бюллетень 2010*

Абаева Галия Аскербековна, п.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Аязбаева Анар Рахматуллаевна, п.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Байдильдинов Талгат Жарылқасынович, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Бақтөреева Раушан Бердіғалиқызы, 7М01902 –Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 1-курс магистранты, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна, п.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Бахишева Светлана Мендығалиевна, п.ғ.д., қауымдастырылған профессор, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Орал қ., Қазақстан

Бейбітқызы Айдана, 7М01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Бейсенбек Арайлым Талғатқызы, 7М01902- Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Алматы, Қазақстан

Бекібаева Әсел Рашидқызы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «7М01902-Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының» 2- курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан

Ибатова Гаухар Біржановна, PhD, «Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Кабдылова Гулжанат Токтарбековна, "Педагогика және пәндік әдістер" кафедрасының аға оқытушысы, «ӨРЛЕУ» БАҰО АҚ «Алматы қаласы бойынша Кәсіби даму институты» филиалы, Қазақстан

Кабылбаева Диана Серікқызы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан

Калдыбаева Айчурук Токтополатовна, п.ғ.д., профессор, И.Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университетінің «Педагогика және психология» кафедрасының меңгерушісі, Бишкек қ., Қырғызстан

Калыкбаева Алмагул Жакановна, PhD, аға оқытушы. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Калышева Динара Ғалиқызы, 7М01902-«Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Кемешова Аккумис Мендигалиевна, п.ғ.м., Арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Қораш Әсел Еділбайқызы, 7М01902-«Логопедия» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Маханбетова Агима Абиловна, п.ғ.к., "Педагогика және пәндік әдістер" кафедрасы, «ӨРЛЕУ» БАҰО АҚ «Алматы қаласы бойынша Кәсіби даму институты» филиалы, Қазақстан

Мурзалинова-Яковлева Салтанат, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Арнайы педагогика: Логопедия мамандығының 2-курс магистранты, Алматы қ., Қазақстан

Рысқұлбекова Куралай Калдыбаевна, "Педагогика және пәндік әдістер" кафедрасының аға оқытушысы, «ӨРЛЕУ» БАҰО АҚ «Алматы қаласы бойынша Кәсіби даму институты» филиалы, Қазақстан

Рсалдинова Акмарал Кусаиновна - п.ғ. к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Сабденова Багила Алтынбековна – PhD, «Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Сарыбаева Айжан Бериковна, 7M01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының I курс магистранты. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы, Қазақстан

Шайжанова Карлыгаи Усеновна – психол.ғ.к., Арнайы педагогика кафедрасының доценті Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абаева Галия Аскербековна, к.п.н., доцент кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Аязбаева Анар Рахматуллаевна, магистрант 2 курса специальности 7М01902 -Специальная педагогика: Логопедия Казахского национального педагогического университета имени Абая г. Алматы, Казахстан

Байдилдинов Талгат Жарылкасынович, к.п.н., ассоциированный профессор, Казахский педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

Бақтөреева Раушан Бердіғалиқызы, магистрант 1 курса специальности 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия, КазНПУ имени Абая., г. Алматы, Казахстан

Байтурсынова Айгуль Аманжоловна, к.п.н., доцент кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Бахишева Светлана Мендигалиевна, д.п.н., ассоциированный профессор, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г.Уральск, Казахстан

Бекбаева Асел Рашидқызы, магистрант 2 курса специальности 7М01902 -Специальная педагогика: Логопедия Казахского национального педагогического университета имени Абая г. Алматы, Казахстан

Бейбитқызы Айдана, магистрант 2 курса специальности 7М01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Бейсенбек Арайлым Талгатқызы - Магистрант 2 курса по специальности 7М01902- Специальная педагогика: Логопедия Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

Ибатова Гаухар Биржановна, PhD, старший преподаватель кафедры "Специальная педагогика", КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Кабдылова Гулжанат Токтарбековна, старший преподаватель кафедры "Педагогика и предметной методике" филиал АО НПЦК «Орлеу» ИПР по городу Алматы, Казахстан

Кабылбаева Диана Сериковна, магистрант 2 курса специальности «Специальная педагогика: Логопедия» КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Калдыбаева Айчурук Токтополатовна, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и психология» Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызстан

Калыкбаева Алмагул Жакановна, PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

Калышева Динара Ғалиқызы, магистрант 2 курса специальности 7М01902-«Логопедия», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Кемешова Аккумис Мендигалиевна, м.п.н., старший преподаватель кафедры "Специальная педагогика", КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Кораи Асел Едилбайқызы, магистрант 2 курса специальности 7М01902-«Логопедия», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Маханбетова Агима Абиловна, к.п.н., старший преподаватель кафедры "Педагогика и предметной методике" филиал АО НПЦК «Орлеу» ИПР по городу Алматы, Казахстан

Мурзалинова-Яковлева Салтанат, магистрант 2 курса специальности 7М01902- «Логопедия», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Рыскулбекова Куралай Калдыбаевна, старший преподаватель кафедры "Педагогика и предметной методике" филиал АО НПЦК «Орлеу» ИПР по городу Алматы, Казахстан

Рсалдинова Акмарал Кусаиновна, к.п.н., кафедры Специальная педагогика КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Сабденова Багила Алтынбековна, PhD, старший преподаватель кафедры "Специальная педагогика", КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Сарыбаева Айжан Бериковна, Магистрант 1 курса специальности 7М01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование. Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

Шайжанова Карлыгаи Усеновна, к.психол.н., кафедры Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abayeva Galiya Askerbekovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Ayazbaeva Anar Rakhmatullayevna, Kazakh National Pedagogical University named after Abai 2nd a master's student of specialty 7M01902-Special pedagogy: Speech Therapy, Almaty, Kazakhstan

Baydildinov Talgat Zharylkasynovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazakh Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Baktoreeva Raushan Berdigalikyzy - 1st year master's student, specialty 7M01902 – Special Pedagogy: Speech Therapy, Abai KazNPU, Almaty, Kazakhstan

Baitursynova Aigul Amanzholovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Bakhisheva Svetlana Menygalievna, Doctor of Pedagogical Sciences West Kazakhstan University of Innovation and Technology, Uralsk, Kazakhstan

Bekibayeva Assel Rashidkyzy. Kazakh National Pedagogical University named after Abai 2nd a master's student of specialty 7M01902-Special pedagogy: Speech Therapy, Almaty, Kazakhstan

Beibitkyzy Aidana. is a 2nd year undergraduate student of specialty 7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education. Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Beisenbek Arailym Talgatkyzy - is a 2nd year master's student in specialty 7M01902- Special pedagogy: Speech therapy, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Ibatova Gaukhar Birzhanovna, PhD, Senior lecturer of the Department of Special Pedagogy, KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Kabdylova Gulzhanat Toktarbekovna, Senior lecturer of the Department of Pedagogy and Subject Methodology of "NCAT "ORLEU" "Institute of professional development in Almaty" Kazakhstan

Kabylbayeva Diana Serikovna. is a 2nd year undergraduate student of the specialty "Special Pedagogy: Speech Therapy" of KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Kaldybaeva Aychurok Toktopulatovna, Doctor of Pedagogical Sciences Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, Kyrgyzstan

Kalykbayeva Almagul Zhakanovna – PhD, head teacher. Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Kalysheva Dinara Galievna- 2nd year undergraduate student of specialty 7M01902-"Speech therapy", Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Kemeshova Akkumis Menigalievna. Senior lecturer of the Department of Special Pedagogy, KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Кораш Асел Едилбайқызы, 2nd year undergraduate student of specialty 7M01902-"Speech therapy", Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Makhanbetova Agima Abilovna, candidate of pedagogical sciences of the Department of Pedagogy and Subject Methodology of "NCAT "ORLEU" "Institute of professional development in Almaty", Kazakhstan

Murzalinova-Yakovleva Saltanat, 2nd year undergraduate student of specialty 7M01902-"Speech therapy", Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Ryskulbekova Kuralai Kaldybaevna, Senior lecturer of the Department of Pedagogy and Subject Methodology of "NCAT "ORLEU" "Institute of professional development in Almaty" Kazakhstan

Rsaldinova Akmaral Kusainovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor, KazNPU named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Sabdenova Bagila - PhD, Senior lecturer of the Department of Special Pedagogy, KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Sarybayeva Aizhan Berikovna – is a 1st year undergraduate student of specialty 7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education. Kazakh National Pedagogical University named after Abai Almaty, Kazakhstan

Shayzhanova Karlygash Usenovna – Candidate of Psychology, associate professor. Kazakh National Pedagogical University named after Abai , Almaty, Kazakhstan

МАҚАЛАНЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

Абай атындағы Хабаршысы «Арнайы педагогика» сериясының ғылыми журналына арнайы және инклюзивті білім беру мәселелері бойынша ғылыми зерттеулер жүргізетін университеттер мен ғылыми-зерттеу институттарының профессорлық-оқытушылар құрамы, докторанттары, магистранттары және ғылыми қызметкерлерінің, сондай-ақ шетелдік профессорлардың мақалалары жарияланады.

Мақала құрылымы (мақаланы рәсімдеу үшін сайттағы [ҮЛГІ](#)-ні қолданыңыз):

Бірінші бет:

- Бірінші жол – ҒТАМА нөмірі, ӘОЖ, теңестіру – сол жақ жиек бойынша, қаріп – жартылай қалың.

- Мақала атауы (Тақырып) мақаланың мәні мен мазмұнын көрсете отырып, оқырман назарын аударуы қажет. Атауы қысқа, ақпараттық болуы және жаргон немесе қысқартулар болмауы керек. Тақырыптың оңтайлы ұзындығы - 5-9. Мақаланың атауы орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде ұсынылуы тиіс. Мақала атауы жартылай қалың қаріппен кіші әріптермен, теңестіру – ортасында беріледі.

- Мақала авторы(лары) – Аты – жөні, жұмыс орны (үлестес), қала, ел, email-орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде. Авторлар туралы мәліметтер жай қаріппен кіші әріптермен, теңестірілуі – ортасында күйінде ұсынылады.

- Аңдатпа орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде көлемі 150 сөзден кем емес.

- Түйінді сөздер/сөз тіркестері – саны 3-5 сөзден орыс, қазақ және ағылшын тілдерінде.

Мақаланың құрылымы:

1. Кіріспе
2. Зерттеу материалдары мен әдістері
3. Нәтижелер және талдау жасау
4. Қорытынды, тұжырым
5. Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

Авторларға қойылатын талаптар:

Редакциялық алқа журналдың ғылыми бағыттары бойынша бұрын жарияланбаған мақалаларды қабылдайды. Мақаланы тек журнал сайтының функционалдығы арқылы (Open Journal System) электронды форматта жүктеу ұсынылады (doc .docx, .RTF форматында).

Шрифт кегелі – 12 (аңдатпа, кілттік сөз, әдебиеттер – 10, кесте мәтіні – 10), шрифт - Times New Roman, теңестіру - мәтіннің ені бойынша, интервал – бір, абзац шегінісі – 1 см, жиегі: жоғарғы және төменгі – 2 см, сол және оң – 2 см.

Суреттер, кестелер, графиктер, диаграммалар және т.б. нөмірленуі мен атауы көрсетіле отырып тікелей мәтінде ұсынылады (мысалы, Сурет. 1 - сурет атауы). Суреттер, кестелер, графиктер және диаграммалар саны мақаланың барлық көлемінің 20% - ынан аспауы тиіс.

Мақаланың көлемі (атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аңдатпаларды, түйінді сөздерді, библиографиялық тізімді есепке алмағанда) 3000 сөзден кем болмауы және әлеуметтік-гуманитарлық бағыттар үшін 5 000 сөзден аспауы тиіс.

Мақаланы жариялау үшін төлем тәртібі мен төлемақысын автор сыртқы рецензенттер мен ғылыми редактор мақұлдағаннан кейін жүргізіледі.

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың «Хабаршы-хабаршы» сериясы шығарылымының орындалуын бақылау бас редакторға жүктеледі, мақаланың мазмұнына авторлар жауапты.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов и научных сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Структура статьи (для оформления статьи используйте [ШАБЛОН](#) с сайта):

- Первая строка – номер УДК, МРНТИ, выравнивание – по левому краю, шрифт – полужирный. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru.
- Название статьи (Заголовок) должно отражать суть и содержание статьи и привлекать внимание читателя. Оптимальная длина заголовка – 5-9 слов. Название статьи должно быть представлено на русском, казахском и английском языках. Название статьи представляется полужирным шрифтом строчными буквами, выравнивание – по центру.
- Автор(ы) статьи – с указанием имени и фамилии, ученой степени, ученого звания, занимаемой должности, места работы, город, страна, контактный телефон, email – на русском, казахском и английском языках. Сведения об авторах представляются обычным шрифтом строчными буквами, выравнивание – по центру.
- Аннотация объемом 150-300 слов на русском, казахском и английском языках, должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
- Ключевые слова/словосочетания – количеством 3-5 на русском, казахском и английском языках.

Структура статьи

1. Введение.
2. Материалы и методы исследования
3. Результаты исследования и их обсуждение
4. Заключение и выводы
5. Список используемой литературы

Требование для авторов:

Редакционная коллегия принимает ранее неопубликованные статьи по научным направлениям журнала. Статья представляется в электронном формате (в форматах .doc, .docx, .rtf) ТОЛЬКО посредством ее загрузки через функционал сайта журнала (Open Journal System).

Кегль шрифта – 12 (аннотация, ключевые слова, литература - 10, текст таблиц – 10), шрифт – Times New Roman, выравнивание – по ширине текста, интервал – одинарный, абзацный отступ – 1 см, поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см. Рисунки, таблицы, графики, диаграммы и др. представляются непосредственно в тексте с указанием нумерации и заглавия (Например, Рис. 1 – Название рисунка). Количество рисунков, таблиц, графиков и диаграмм не должно превышать 20% от всего объема статьи. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором). Формулы и символы выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них. Объем статьи (без учета названия, сведений об авторах, аннотации, ключевых слов, библиографического списка) должен составлять не менее 3 000 слов и не превышать 5 000 слов.

Порядок оплаты и стоимость за публикацию статьи производится автором после одобрения внешними рецензентами и научным редактором.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им. Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.