

**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»**

№3 (66), 2021

Алматы

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

ХАБАРШЫ

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

№3 (66)

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№3(66), 2021

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

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева
Бас редактордың орынбасары
PhD., аға оқыт. А.А. Махметова

Редакция алкасы:
п.ғ.к., проф., К.К. Өмірбекова
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.ғ.к., қауым. проф.
А.Н. Аутаева,
п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,
п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,
психол.ғ.д., қауымд. профессор
Л.У. Асылбекова
п.ғ.к., аға оқыт. А.А. Байтурсынова,
психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина
п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,
аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,
п.ғ.д., доцент Ж.А. Хананиян
№5 есту қабілеті зақымдалған
балаларға арналған мектеп-
интернатының директоры
Р.Н. Серкебаева,
профессор Е.М. Кулеша (Варшава)
профессор Л.Хоппе (Германия);
п.ғ.д., профессор Ж.А. Пайлозян
(Армения);
психол.ғ.д., қауымд. профессор
А.В. Ипатов (Ресей);
психол.ғ.д., қауымд. профессор
Л.Ф. Крупельницкая (Украина);
п.ғ.д., профессор Т.В. Лисовская
(Минск);
п.ғ.м., аға оқытушы
А.М. Кемешова
(жауапты хатшы)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2021

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

Басуға 21.10.2021 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 14,5 е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 9.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМУНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

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

Байтурсынова А.А. Арнайы педагогиканың тұжырымдарын мемлекеттік тілге аудару мәселесі туралы.....	7
Байтурсынова А.А. К вопросу перевода понятийного аппарата специальной педагогики на государственный язык	
Baitursynova A.A. On the importance of correct translation into the state language of the basic terms and concepts of special pedagogy	
Оразаева Г.С., Ормахан Б.Н. Инклюзивті білім беруде жүргізілетін логопедиялық жұмыстың бағыттары.....	12
Оразаева Г.С., Ормахан Б.Н. Направления логопедической работы в инклюзивном образовании	
Orazaeva G. S., Ormakhan B.N. Areas of speech therapy work in inclusive education	
Аутаева А.Н., Бағышбек А.Б. Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлау ерекшеліктері.	16
Аутаева А.Н., Бағышбек А.Б. Особенности творческого мышления слабослышащих детей младшего школьного возраста	
Autaeva A.N., Bagishbek A.B. Features of creative thinking of hard-of-hearing children of primary school age	
Жиенбаева Н.Б., Нұрбол М. Арнайы білім беру мамандықтары студенттерінің кәсіби өзін-өзі анықтау қызметінің негіздері.....	24
Жиенбаева Н.Б., Нұрбол М. Основы процесса профессионального самоопределения студентов специальных образовательных специальностей	
Төлемісова Н.Қ. Киберкеңістіктің оқу процесін басқарудағы маңызы және киберқауіпсіздік.....	30
Түлемісова Н.К. Значение киберпространства в управлении образовательным процессом и кибербезопасность	
Tulemisova N.K. The importance of cyberspace in the management of the educational process and cybersecurity	

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

Абаева Г.А., Мергенбай М.Е. Кохлеарлы имплантталған балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау	36
Абаева Г.А., Мергенбай М.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей с кохлеарной имплантацией.	
Abueva G. A., Mergenbai M.E. Psychological and pedagogical support of children with cochlear implantation.	
Жиенбаева Н.Б., Қырғызбай А.С. Есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдерде жан жалды жағдайлардағы копинг стратегиясын зерттеу.....	41
Жиенбаева Н.Б., Қырғызбай А.С. Исследование стратегии копинг у подростков с повреждением слуха	
Zhienbaeva N.B., Kyrgyzbai A.S. Study of copying strategy in adolescents with hearing injury	
Махметова А.А., Дүйсенбек Д.М. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың қарапайым математикалық ұғымдарын қалыптастыру ерекшеліктері.....	46

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Специальная педагогика»,
№3 (66), 2021

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

Главный редактор
д.психол.н., проф. Жиенбаева Н.Б.
Зам. главного редактора
PhD., ст. преп. Махметова А.А.

Редакционная коллегия:
к.п.н., проф. Омирбекова К.К.,
д.п.н., проф. Мовкебаева З.А.,
к.психол.н., ассоц. проф. Аугаева А.Н.,
к.п.н., доцент Абаева Г.А.,
к.п.н., доцент Рсалдинова А.К.,
к.п.н., ст. преп. Асылбекова Л.У.,
к.п.н., ст. преп. Байтурсынова А.А.,
к.психол.н., доцент Макина Л.Х.,
к.п.н., ст. преп. Бекбаева З.Н.,
ст. преп. Жунисханова З.Ж.,
д.п.н. доцент Ханания Ж.А.

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

Серкебаева Р.Н.
профессор Кулеша Е.М. (Варшава),
профессор Хоппе 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.п.н., профессор Лисовская Т.В.

(Минск);

м.п.н., ст. преп. Кемешова А.М.

(ответственный секретарь)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2021

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

Подписано в печать 21.10.2021.
Формат 60x84 1/8. Объем 14,5
уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ 9.

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

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Махметова А.А., Дуйсенбек Д.М. Формирование математических понятий посредством применения компьютерных технологий у учащихся начальных классов с нарушениями интеллекта

Mahmetova A. A., Duisenbek D.M. Formation of mathematical concepts through computer technology of primary school children with intellectual disabilities

Бекмуратова Г.Т., Абубакирова А.Т. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушылардың сөздік қорын дамыту барысында ойынды пайдалану ерекшеліктері 50

Бекмуратова Г.Т., Абубакирова А.Т. Особенности использования игры в процессе развития словарного запаса учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи

Bekmuratova G.T., Abubakirova A.T. Features of the use of game in the process of development the vocabulary of primary school students with general speech underdevelopment

Шауленбек Қ.Қ. Зиятында шамалы ауытқушылықтары бар 1-4 сынып оқушылары арасында өзіне-өзі қызмет етудің мәдени-гигиеналық дағдыларын қалыптастыруға бағытталған практикалық жұмыстарды ұйымдастыру ерекшеліктері..... 54

Шауленбек Қ.Қ. Особенности организации практической работы, направленной на формирование культурно-гигиенических навыков самообслуживания среди учащихся 1-4 классов с умеренными отклонениями в интеллекте

Shaulenbek K.K. Features of the organization of practical work aimed at the formation of cultural and hygienic self-service skills among students of grades 1-4 with minor deviations in intelligence

Махметова А.А., Қалдыбаева А.Ж. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардағы көріп қабылдаудың ерекшеліктері..... 60

Махметова А.А., Қалдыбаева А.Ж. Особенности зрительного восприятия у детей с общим недоразвитием речи

Mahmetova A.A., Kaldybaeva A.Zh. Features of visual perception in children with general speech underdevelopment

Мирзахмедова У.А., Есенгелді Т.Қ., Махадилова М.С. Ринолалиясы бар балалардың дыбыстап айтуының даму ерекшеліктері 64

Мирзахмедова У.А., Есенгелді Т.Қ., Махадилова М.С. Особенности развития звукопроизношения детей с ринолалией

Mirzakhmedova U.A. Esengeldi T. K., Makhadilova M.S. Features of the development of sound reproduction in children with rhinolalia

Жиенбаева Н.Б., Едіге Н.Г. Есту қабілеті зақымдалған мектеп жасындағы оқушыларда ойлаудың қалыптасуы..... 68

Жиенбаева Н.Б., Едіге Н.Г. Формирование мышления у учащихся школьного возраста с нарушением слуха

Zhienbayeva N.B., Yedige N.G. Formation of thinking in school-age students with hearing impairment

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

Аугаева А.Н., Орынбек А.А. Есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларын математика сабағын оқытуда дидактикалық ойындарды қолданудың маңызы..... 75

Аугаева А.Н., Орынбек А.А. Значение использования дидактических игр при обучении младших школьников с нарушениями слуха на уроках математики

Autaeva A.N., Orynbek A.A. The importance of using didactic games in teaching younger students with hearing impairments in mathematics lessons

Абаева Г.А., Махатай С.Ш. Бастауыш сыныптағы ерекше

<p>Kazakh National Pedagogical University named after Abai</p>	<p>білімді қажет ететін балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың ұйымдастырушылық және технологиялық негіздері..... 80</p>
<p>BULLETIN Series of «Special Pedagogics» №3 (66), 2021</p>	<p>Абаева Г.А., Махатай С.Ш. Организационно – технологические основы психолого-педагогического сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в начальной школе.</p>
<p>Periodicity – 4 numbers in a year Publishing from 2001.</p>	<p>Abayeva G.A., Makhatay S.Sh. Organizational and technological foundations of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in primary school</p>
<p>Editor in chief <i>doctor of Psychological sciences, professor</i> N.B. Zhiyenbaeva</p>	<p>Оразаева Г.С., Әбуәкірова А.Е. Психологиялық-педагогикалық консилиумның ұйымдастырылуы..... 85</p>
<p>Deputy editor <i>PhD, senior lecturer</i> A.A. Maxmetova</p>	<p>Оразаева Г.С., Абубакирова А.Е. Организация психолого-педагогического консилиума</p>
<p>The editorial board members <i>professor</i> K.K. Omirbekova <i>doctor of Pedagogical sciences, professor</i> Z.Movkebaeva,</p>	<p>Orazaeva G.S., Abubakirova A.E. Organization of a psychological and pedagogical council</p>
<p><i>candidate of Psychological sciences, associate professor</i> A.Autaeva,</p>	<p>Жиенбаева Н.Б., Қайырова Ж.Ә. Ерекше білімді қажет ететін балаларды оқытуда денсаулықты сақтау технологияларын қолдану..... 88</p>
<p><i>candidate of Pedagogical sciences, associate professor</i> A.Autaeva,</p>	<p>Жиенбаева Н.Б., Қайырова Ж.А. Использование здоровьесберегающих технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями</p>
<p><i>candidate of Pedagogical sciences, associate professor</i> A.K. Rsaldinova</p>	<p>Zhiyenbaeva N.B., Kaiyrova Zh.A. Using health-saving technologies in teaching children with special educational needs</p>
<p><i>candidate of pedagogical sciences, senior associate professor</i> L.U. Asylbekova.</p>	<p>Мирзахмедова У.А., Махадилова М.С., Есенгелді Т.Қ. Есту қабілеті зақымдалған оқушыларды тілге оқыту және естіп қабылдауын дамыту..... 93</p>
<p><i>candidate of pedagogical sciences, senior lecturer</i> A.A. Baitursynova</p>	<p>Мирзахмедова У.А., Махадилова М.С., Есенгелді Т.Қ. Основы работы над звуками речи в школе для детей с нарушением слуха</p>
<p><i>candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer</i> Z.Bekbayeva,</p>	<p>Mirzakhmedova U.A., Makhadilova M.S., Esengeldi T.K. Basics of working on speech sounds in school for children with hearing impaired</p>
<p><i>senior lecturer</i> Z.Zhumiskhanova,</p>	<p>Кауетаева Д.К. Естімейтін балалардың моторлық-координациялық дағдыларының ерекшеліктері..... 98</p>
<p><i>doctor of Psychological sciences, associate professor</i> J.A. Xananyan</p>	<p>Кауетаева Д.К. Развитие двигательного-координационных навыков у неслышащих подростков (на примере настольного тенниса)</p>
<p><i>Director of special school for children with a hearing disorder</i> R.Serkebayeva,</p>	<p>Kauyetayeva D.K. Development of motor coordination skills in deaf adolescent children (through table tennis).</p>
<p><i>master of pedagogical sciences, senior master of pedagogical sciences,</i></p>	<p>Байтұрсынова А.А., Айкынқызы Б. Логопедиялық жұмыста компьютерлік технологияларды қолдану..... 102</p>
<p><i>Professor</i> E.Kulesha (Warsawa),</p>	<p>Байтұрсынова А.А., Айкынқызы Б. Применение компьютерных технологий в логопедической работе</p>
<p><i>Professor</i> L.Hoppe (Berlin),</p>	<p>Baitursynova A.A., Aikynkyzy B. Application of computer technologies in speech therapy work</p>
<p><i>doctor of pedagogical sciences, professor</i></p>	<p>Жиенбаева Н.Б., Сәрсенбай Б.И. Компьютерлік технологиялар құралдарын қолдану арқылы кіші мектеп оқушыларында сөйлеу тіл бұзылыстарын түзету..... 107</p>
<p>Zh.A. Pailozjn (Armenia),</p>	<p>Жиенбаева Н.Б., Сәрсенбай Б.И. Коррекция речевых нарушений у младших школьников с использованием средств компьютерных технологий</p>
<p><i>doctor of Psychological sciences, associate professor</i> A.V. Ipatov (Russia)</p>	<p>Zhiyenbayeva N.B., Sarsenbay B.I. Correction of speech disorders in younger schoolchildren using computer technologies</p>
<p><i>doctor of Psychological sciences, associate professor</i> L.F. Krupelnickaya (Ukraine)</p>	<p>АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР..... 111</p>
<p><i>doctor of Pedagogical sciences</i></p>	<p>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</p>
<p><i>associate professor</i></p>	<p>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</p>
<p>T.Lisovskaya (Minsk)</p>	<p>ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ..... 114</p>
<p><i>lecturer</i> A.Kemeshova (responsible secretary)</p>	
<p>Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2021</p>	
<p>The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK 8 May 2009. №10107-Z</p>	
<p>Signed to print 21.10.2021. Format 60x84 1/8. Volume – 14,5 publ.literature. Edition 300 num. Order 9.</p>	
<p>050010, Almaty, Dostykave, 13 KazNPU named after Abai Publishing house «Ulagat» Kazakh National Pedagogical University named after Abai</p>	

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 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.

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. 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.

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

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

УДК: 378.016
МРНТИ 14.29.01

А.А. Байтурсынова¹

¹*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы, п.ғ.к.
e-mail: ya.baituma-72@yandex.ru Алматы қ., Қазақстан Республикасы*

АРНАЙЫ ПЕДАГОГИКАНЫҢ ТҰЖЫРЫМДАРЫН МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛГЕ АУДАРУ МӘСЕЛЕСІ ТУРАЛЫ

Аңдатпа

Мақала Қазақстан Республикасының жоғары кәсіптік білімінің маңызды міндеттерінің бірі елімізде мемлекеттік тілде болашақ арнайы педагогтерді даярлау сапасын арттыру туралы. Дамуында түрлі аутқуы бар балаларды оқыту, тәрбиелеу, психологиялық-педагогикалық қолдау және түзету-дамытушылық қолдау үшін заманауи ғылыми білімі бар және кәсіби құзыреттері арнайы білім беру жүйесінің өзгермелі инновациялық ортада кәсіби міндеттерді шешудің тиімді технологиялары мен білімдерің мемлекеттік тілде меңгерген арнайы педагогтерді оқытуда негізгі арнайы тұжырымдарды аудару мәселесі қарастырылған.

Автор арнайы педагогтерді оқытуда негізгі пәндердің бірі – арнайы педагогиканың негізгі тұжырымдарын мемлекеттік тілге аударудың өзектілігін білдіреді.

Түйінді сөздер: арнайы педагогика, тұжырымдық аппарат, терминдер, аударма, сөздік, мүмкіндігі шектеулі балалар, қазақ тіл

Байтурсынова А.А.¹

¹*к.п.н., старший преподаватель отдела профессиональной подготовки по
«Специальной педагогике», Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
e-mail: ya.baituma-72@yandex.ru г. Алматы, Республика Казахстан*

К ВОПРОСУ ПЕРЕВОДА ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК

Аннотация

В статье поднимается проблема повышения качества подготовки будущих специальных педагогов на государственном языке в Республике Казахстан. Подготовка педагогов-дефектологов для обучения, воспитания, психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-развивающей поддержки детей с различными нарушениями развития на казахском языке, обладающих современными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения профессиональных задач в условиях изменчивой инновационной среды системы специального образования, подготовленных к профессиональной деятельности важная задача высшего профессионального образования Республики Казахстан.

Автором обсуждаются трудности перевода основных терминов и понятий специальной педагогики, которая является одной из базовых дисциплин в подготовке специальных педагогов.

Ключевые слова: специальная педагогика, понятийный аппарат, термины, перевод, словарь, дети с ограниченными возможностями, государственный язык.

Baitursynova A.A.¹

Abai Kazakh National Pedagogical University,
Ph.D., Senior Lecturer of the Department of Special Education
050010 Republic of Kazakhstan, Almaty

ON THE IMPORTANCE OF CORRECT TRANSLATION INTO THE STATE LANGUAGE OF THE BASIC TERMS AND CONCEPTS OF SPECIAL PEDAGOGY

Abstract

The article raises the problem of improving the quality of training future special teachers in the state language in the Republic of Kazakhstan. Training of educators-defectologists for teaching, upbringing, psychological and pedagogical support and correctional and developmental support of children with various developmental disabilities in the Kazakh language, possessing modern scientific knowledge and possessing effective technologies for solving professional problems in the changing innovative environment of the special education system, prepared for professional activity is an important task of higher professional education in the Republic of Kazakhstan. The author discusses the difficulties of translating the basic terms and concepts of special pedagogy - one of the basic disciplines in the training of special teachers

Keywords: special pedagogy, concepts, terms, translation, dictionary, children with disabilities, Kazakh language.

Арнайы педагогика дегеніміз бұл қазіргі мәдениетпен сипатталатын педагогикалық жағдайларда жалпы педагогикалық әдістер мен құралдар арқылы білім алуға мүмкіндігі жоқ немесе сол кезде түрлі қиындықтармен кездесетін дене және психикалық дамуында кемшіліктері бар тұлғаларға арнайы білім беру мен тәрбиелеудің теориялық және қолданбалы аспектілерін зерттейтін педагогикалық ғылым саласы. [1]

Педагогикалық жоғары оқу орындарында «Арнайы педагогика» пәнін оқытудың мақсаты болашақ арнайы педагогтерді кәсіби қызметін орындауға бағытталған арнайы білім беруді ұйымдастыру, мазмұны, әдістері мен құралдары мәселелері бойынша теориялық және пәндік-практикалық тұрғыда дайындау және студенттердің мүмкіндіктері шектеулі адамдардың білім беру проблемаларына қазіргі заманауи тәсілдері туралы тұтас кәсіби көзқарасын қалыптастыру. Арнайы педагогика бойынша білім берудің типтік бағдарламаларына сәйкес, бұл пән бакалавриаттың 2 курс студенттеріне оқытылады, негізгі кәсіби теориялық құзыреттерді қалыптастыруға бағытталады.

Қазіргі білім саласындағы жаңалықтар мен өзгерістерді ескере отырып, бүгінгі арнайы педагогтердің кәсіби құзыреттер шеңбері мүлде кеңейіп, жаңартылғаны әрине осы мамандықты меңгеретін студенттерді сол талаптармен сұранысқа сәйкес жаңаша даярлауды яғни, мүлдем жаңа бағдарламалар, оқулықтар, стандарттар мен кадрлар даярлауды көздейді. Осы жерде тағы бір ескеретін маңызды жағдай, бұл педагог қызметкерлердің біліктілігін тестілеу.

Білгілі, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2016 жылғы 27 қаңтардағы №83 бұйрығымен бекітілген бұйрық бойынша, мектепке дейінгі, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білімнің білім беретін оқу бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарында жұмыс істейтін педагог қызметкерлер мен оларға теңестірілген тұлғаларды аттестаттаудан өткізу қағидалары мен шарттарына сәйкес, мерзімінен бұрын аттестаттауға үміткер педагог қызметкерлер біліктілік тестілеуден өтеді.

Арнайы білім берудегі үміткер педагог қызметкерлерді біліктілік тестілеуде «Оқыту пәнінің мазмұны» тарауында арнайы педагогика пәні бойынша құзыреттері мен біліктілігі тексеріледі.

Жоғарыда айтылғанды ескере отырып, арнайы педагогика пәнің мемлекеттік тілде оқытудың сапасын жетілдіру мәселесі қажетті екенін растайды.

Соңымен қатар, арнайы педагогика жалпы педагогикалық білімнің тәуелсіз саласы ретінде үнемі өзі де дамып келе жатқанын атап өту маңызды. Тиісінше, оның тұжырымдамалық аппараты тұрақты даму жолында. Бұл тұжырымдар мен анықтамалардың өзгеруі нақты жаңа теориялар әзірленуі, жаңа технологиялар пайда болуы мен, арнайы ұйымдар жүйесі өзгеруіне тәуелді.

Әрине, дефектология мамандығы бойынша арнайы пәндерді оқыту сапасын арттыру мәселесін талқылау үшін арнайы педагогиканың ұғымдық, яғни тұжырымдамалық аппаратын мемлекеттік тілге аудару жағдайын, сапасын талдау өз өзектілігін бүгінгі күнге дейін жоғалтады.

Арнайы білім беру жүйесіндегі даму мен реформалар әлеуметтік және саяси оқиғаларға байланысты болды. Айта кетейік, арнайы білім беру жүйесінде дамуында кемістігі бар балаларды оқыту мен тәрбиелеу орыс тілінде басталған болатын. [2]

Арнайы білім берудегі мұндай тәжірибе 90-шы жылдардың соңына дейін барлық одақтас республикаларға тән.

Егеменді Қазақстан Республикасының арнайы жоғары кәсіптік білім берудің маңызды міндеті - қазіргі заманауи ғылыми білімі бар және арнайы білім беру жүйесінің өзгермелі инновациялық ортасы жағдайында кәсіби міндеттерді шешудің тиімді технологияларын меңгерген, кәсіби қызметке дайын дамуында әртүрлі ауытқушылары бар балаларды қазақ тілінде оқыту, тәрбиелеу, психологиялық-педагогикалық қолдау және түзету-дамытушылық қолдау үшін педагог-дефектологтарды даярлау тек 2001 жылдан басталды.

Қазақ тілінде мамандарды дайындаудың басталуы өз кезегінде "Дефектология" мамандығы бойынша жаңа білім беру бағдарламаларын дайындау, әзірлеу және мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыратын арнайы ұйымдар үшін қазақ тілінде педагог кадрларды даярлау, оның сапасын арттыру құрылымын өзгерту қажеттілігін анықтады

Көп жағдайда, "Арнайы педагогика" пәнін қазақ тілінде оқыту үрдісіндегі қиындықтар арнайы педагогика мен психология саласындағы терминологиялық және концептуалды аппараты бар арнайы анықтамалық басылымдардың орыс тілінде болуымен байланысты.

Алғашқы қазақ тіліндегі дефектология терминдерінің "Дефектологиялық сөздік" атты сөздік-анықтамалығы 1993 жылы дайындалған (Намазбаева Ж.И. және Сүлейменова Р.А.). Кейін профессор Қ.Қ. Өмірбекова "Логопедияның терминологиялық сөздігі" 2005 жылы әзірлеген. [3,4]

Болашақ дефектологтарды қазақ тілінде кәсіби даярлаудың міндеттері "Дефектология" мамандығының студенттері үшін білім беру бағдарламаларын, оқу-әдістемелік және тест материалдарын әзірлеуді талап етті. Соңымен қатар, қазақ тіліндегі арнайы педагогика бойынша терминологиялық сөздіктердің жоқ жағдайда аудару жұмыстың өзі күрделі әрі ауырға түскенін атап өту маңызды.

Сол кезде кәсіби аудармашыларға жүгіну тәжірибесі орыс тіліндегі мәтіннің мазмұнын аударуда терминологиялық және стилистикалық дәлсіздіктер мен мағынасын барабар жеткізетін толық, стилистикалық сауатты аудармаға қосымша мұғалімнің түзету жұмыстарын талап етті.

Арнайы білім жүйесі үшін ҚР 2002 жылы қабылданған «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау» туралы Заңың 1 бабында бекітілген негізгі терминдер мен анықтамалар мемлекеттік тілде арнайы білімнің тұжырымдамалық аппаратын дамытуда үлесі зор.

Бұл Заңның қабылдануы еліміздің арнайы білім беру жүйесін жаңа бағытқа бұрып, жаңа белестерді бағындыруға жол ашқанын ерекше айтып өту қажет. Сол сәтте, арнайы білім беру жүйесінде жаңа үлгідегі ұйымдар ашыла бастады, олар оңалту орталықтар мен психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттер желесі. Әрине, сұранысқа сай дефектологтарды даярлау саласына қойылатын талаптар күшейтілді, ерекше қазақ тілінде мамандандыру бағыттары, бойынша студенттерді даярлау сапасын жетілдіру өзекті мәселенің бірі болғанымен әлі күнге дейін өзектілігін жоғалтпады.

Осы жұмыстарды атқару үшін студенттерге арналған "Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы" атты алғашқы оқу құралы 2008 жылы әзірленді. Осы оқу құралын дайындау кезінде, біз бірнеше рет қазақ тіліне аударып, аталған пән бойынша орыс тіліндегі дәрістер мәтінін бейімдеу мен мағынасына сәйкестендіріп, барабарлыққа талпындық. Жазбаша аударма мүмкіндіктері, ауызша аудармадан айырмашылығы, мәтінді бірнеше рет өзгертуге және оқу құралы үшін қажетті аударма нұсқасын таңдауға мүмкіндік бергенін ескеруге тұра келді. [5]

Бүгінгі таңда, кез келген ақпаратты аудару және табу оңай деп айтуға болады, ал педагогтердің ақпараттық құзыреттерің дамыту өз орнын табуда. Ал оқытушылардың сабаққа дайындалуы мен оқу материалдарын қазақ тіліне аудару кезінде көмекке көптеген бағдарламалар бар – "аудармашылар" және мәтінін он-лайн аударуға мүмкіндіктері мол. Бірақ, бұл әрекет техникалық тұрғыда жеңілдетілгеніне қарамастан, электронды аудармашылар арқылы арнайы ұғымдар мен тұжырымдардың ассоциативті мағынасын жеткізе алмайды, сол себепте терминдерді, түсінік пен сөйлемдер мәнің толық аударылуы қиын мәселе екенін ұмытпау қажет.

"Арнайы білім" мамандығы бойынша арнайы пәндерді оқыту кезінде жиі кездесетін терминдер мен анықтамаларға тоқталатын болсақ, бұл мүмкіндіктері шектеулі балалардың санаттарына және

арнайы дидактикаға қатысты ұғымдар мен тұжырымдар. Мысалы, "мүмкіндігі шектеулі балалар аудармасында "мүмкіндіктері шектеулі бала", ал "ақыл-есі кем балалар" аудармасы «зияты зақымдалған бала» немесе "зерде бұзылыстары бар балалар", «зиятында ауытқуы бар», «ақыл-ойы кемтар» және басқада нұсқалары қолданыста.

Аудармада сәйкестікті таңдаумен байланысты негізгі қиындықтар басым терминнің көп мағыналылығымен байланысты, мысалы, "бұзушылық" ұғымын қазақ тіліне "зақымдалу", "бұзылу", "кемтарлық", «ауытқу» деп аударуға болады. Бұл жағдайда, кәсіби лингвистер атап өткендей, оқу аудармасындағы көптеген мәселелерді сәтті жеңудің жолы - қиындық тудырған терминді мұқият талдау. Балалардың дамуындағы проблемалар контекстінде "бұзыду" сөзінің мағынасын "зақымдалу", "бұзылыс" немесе "ауытқу" қандай аудармасы мәнін дәл білдіреді?

Бұл терминдер С.В. Гринев-Гриневицтің анықтамасы бойынша "синонимия" және "эквивалент" терминдерінің мағыналарын біріктіретін "балама" болып табылатындығын шешу үшін осы мәселені талқылау қажет. [6]

Жеңіл зияткерлік бұзылулары бар оқушыларға арналған арнайы мектептерге арналған оқулықтың атауы аударылған жағдайда сөзжасамдық, компоненттік, контекстік талдауды, олардың үйлесімін талдап қолдану қажет, өйткені "арнайы" аудармасында "арнайы", сондай-ақ екінші мағынасы "үшін" сияқты көмекші сөз ретінде қарастыруға болады.

Балама терминдер дегеніміз – бір ұғымды білдіру үшін қолданылатын бірдей немесе ұқсас мағынасы бар терминдер. С.В. Гринев-Гриневицтің пікірі бойынша баламалы терминдер синонимдер (бір тілдің терминдері) мен баламаларды (көптілді терминдер) қамтиды [6, 106 б.]

Зияты зақымдалған балаларға арналған арнайы мектептерге (сыныптарға) арналған оқулықтың аудармасы "зерде бұзылыстары бар балаларға "арналған" арнайы мектептердің (сыныптардың) б-сыныбына "арналған". Осы сөйлемде "арнайы" аудармасында екі рет, "үшін" сылтауын қолдану және "арнайы" білім беру ұйымының типін анықтау нәтижесінде, қазақ тілінде күрделі құрылымдағы сөйлем қалыптасты.

Құзыретті семантикалық аудармаға қатысты тағы бір аспект - "ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар" терминнің анықтамасы, өйткені арнайы педагогиканың пәні мен мақсат-міндеттерінің барлығы осы тұжырымдама арқылы зерттеледі.

Оқытуда терминдерді арнайы лексикалық бірліктер ретінде белгілі бір терминологиялық жүйе аясында ғана екенін ескерсек, кәсіби, сауатты семантикалық аударма қажеттігі туындайды.

Осылайша, семантикалық аударманы талдайтын болсақ, "ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар" термині балалардың білім алуға ерекше қажеттіліктері бар екенін білдіреді. Осы терминнің қазақ тіліне мағыналық аудармасы "білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балалар". Бұл жағдайда "білім алу" тұжырымы "білім", алуды және «ерекше қажеттіліктері барлығын» білдірсе, жалпы "білім алуда ерекше қажеттіліктердің бар болуын" білдіреді.

Осы мақаланы дайындау кезінде» Заңы қабылданды. Аталмыш Заңның мақсаты инклюзивті білім беру үрдісін жетілдіруді үшін қабылданған заңдарды толықтыру мен өзгертулерді енгізу.

Мысалы, ҚР «Білім туралы» Заңына 2007 жылғы 27 шілдедегі енгізілген өзгерістер негізінде «ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар) – тиісті деңгейде білім алу және қосымша білім алу үшін арнаулы жағдайларға тұрақты немесе уақытша қажеттілік көріп жүрген адамдар (балалар)» деген анықтама берілді. Орыс тіліне аударатын болсақ, нұсқасы «лица с потребностью с особенном обучении (образовании), ал негезгі мағынасы «білім алуда ерекше қажеттілік бар екендігін білдіреді.

Пікірталасқа қатысты өзекті мәселе, ол "ерекше білім беруді қажет ететін адамдар (балалар)" термині, бұл сөзбе-сөз орыс тіліне "арнайы білімге мұқтаж адамдар" деп аударуға болады.

Арнайы білім беру күрделі үрдіс болғандықтан, терминдердің өзгешеліктері мен мән-мағынасын аудару кәсіби шеберлікті талап етеді.

«Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» Заңында бекітілген анықтама бойынша «арнаулы білім беру ұйымдары ымдау тілін, Брайль әліпбиін, басқа да балама қаріптерді және қарым-қатынас әдістерін пайдалана отырып, тірек-қимыл аппараты бұзылған, көруі және (немесе) естуі және (немесе) сөйлеуі бұзылған балалардың білім алуы үшін арнаулы жағдайлар жасайды".

Осы жерде тағы бір мәселе «арнайы» мен «арнаулы» сың есімің талдау, сараптау қажеттілігі. Орыс тілінде «специальное образование», «специальная педагогика» деген тұжырымдар осы уақытқа

дейін «арнайы білім беру» мен «арнайы педагогика» деп қазақ тіліне аударылып, қолдаңысқа ие Енді, жаңа өзгертулер талаптарына сәйкес «арнаулы педагогика» мен «арнаулы педагог» деп аталуы керек пе, деген сұрақ туындап тұр.

Ойды жалғастыра, «білім алу үшін арнаулы жағдайлар – мүмкіндігі шектеулі балалардың оларсыз білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін болмайтын, арнаулы оқу және жеке дамыту бағдарламаларын, оқыту әдістерін, техникалық, оқу және өзге де құралдарды, тыныс-тіршілік ортасын, психологиялық-педагогикалық қолдап отыруды, медициналық, әлеуметтік және өзге де көрсетілетін қызметтерді қамтитын жағдайлар» деп анықтама берілген.

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың тең қолжетімділігін қамтамасыз етудегі өзекті мәселе "білім алудағы қажеттіліктерін бағалау". Арнайы қажеттіліктерін бағалау технологиясы осы процедураны жүзеге асыратын мамандардың басты міндеті деп айтуға болады.

Ал тәжірибеде "ерекше білім беру қажеттілігін анықтау" тұжырымы жиі кездеседі. Егер, қазақ тіліне "ерекше білім алу" терминін "арнайы білім алу", ал "қажеттіліктерді анықтау" термині "қажеттіліктерді анықтау" деп аударсақ, онда мағынасы "білім алуда ерекше қажеттілігін анықтау" деп шығады.

Осы мағынаға сүйенетік болсақ, жаңа Заңда «ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау – білім алу үшін қажетті арнаулы жағдайларды айқындау» деп бекітілген.

Мақала тақырыбы аясында, нақты "білім алудағы ерекше қажеттіліктердің анықталуы" тұжырымдаманың аудармасына назар аударсақ, қажеттіліктің білім алуда пайда болуы ал "ерекше қажеттіліктерді анықталуы" деген тұжырым "білім алуда ерекше қажеттіліктерді анықтау" мағынасын білдіреді деп айтуға болар.

Жаңа Заңдағы "Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы" 2005 жылғы 13 сәуірдегі Қазақстан Республикасының Заңына енген өзгерістерде «білім алу үшін арнаулы жағдайлар – ерекше білім беруді қажет ететін адамдардың (балалардың), сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі балалардың оларсыз білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін болмайтын, оқу, сондай-ақ арнаулы, жеке дамыту мен түзеу-дамыту бағдарламаларын және оқыту әдістерін, техникалық, оқу және өзге де құралдарды, тыныс-тіршілік ортасын, психологиялық-педагогикалық қолдап отыруды, медициналық, әлеуметтік және өзге де көрсетілетін қызметтерді қамтитын жағдайлар" анықтамасы көрсетілген.

Әрине білім алу үшін арнаулы жағдайларды қамтамасыз ету. Арнайы білім мен инклюзивті білім үшін өте қажетті және маңызды мәселе. Жаңа Заң аясында аталмыш жағдайларды толық дұрыс мағынасын ашу көзделген.

Осындай күрделі терминдер мен ұғымдарды мемлекеттік тілге аударудың дәлдігі өте маңызды міндет, ол өз уақытында шешілуі тиіс. Арнайы терминдер мен тұжырымдар мағынасын дұрыс түсінбеу және бұрмалаудың алдың алу қажет, немесе білімнің сапасына, мамандарды даярлауға кері әсерін тигізеді.

Қазір жоғары оқу орындарында Арнайы білім беру бағдарламасы бойынша білім алып жатқан студенттерді арнайы пәндерді мемлекеттік тілде оқыту және арнайы білім берудің сапасын арттыру міндеттерін шешуде арнайы педагогика бойынша терминологиялық лексика аудармаларының жоғары деңгейге қол жеткізу аса маңызды. Осы салада кәсіби мамандардың терминологияны ұлттық деңгейде бір мәнді түсінуін, сондай-ақ лингвистер, филологтар, аудармашылар және арнайы пән оқытушылары бірігіп, терминологиялық ұғымдардың дұрыс тіларалық сәйкестігін белгілеу, барабар сөздіктерді әзірлеу сияқты жұмыс бағыттарың болжауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Назарова Н.М. *Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой. — 4-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2013.*
2. Коржова Г.М., Байтурсынова А.А. *История специального образования в Республике Казахстан. — Алматы, 2003*
3. Намазбаева Ж., Сүлейменова Р. *Дефектологиялық сөздік. — Алматы, 1993.*
4. 1Өмірбекова Қ.Қ. *Логопедияның терминологиялық сөздігі. — Алматы, 2005.*
5. Байтурсынова А.А. *Арнайы педагогика: проблемалар мен даму болашағы. — Алматы, 2008. — 269 б.*
6. Гринёв-Гриневиц С.В. *Терминоведение. — М.: Академия, 2008. — 304.*

УДК: 376.4
МРНТИ:14.29.29

Г.С. Оразаева¹, Б.Н. Ормахан²

¹Ғылыми жетекшісі: Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті,
Педагогика және Психология Жоғары мектебінің деканы,
Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент. gulzhan69g@gmail.com

²Абай атындағы ҚазҰПУ 7М01906–Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
balnur.ormakhan@mail.ru.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕ ЖҮРГІЗІЛЕТІН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ БАҒЫТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада “Қазақстандағы инклюзивті білім беру жағдайы” туралы қарастырылған. Сонымен қатар инклюзивті білім беру жағдайында жүргізілетін логопедиялық түзету-дамыту жұмысының негізгі бағыттары мен барысы көрсетілген. Әрбір сөйлеу тілі бұзылыстарының түрі мен сипаттарына қарай жүргізілетін жұмыстардың бағыттары мен ерекшеліктеріне өзгеріс енгізе отырып инклюзивті білім беру аясында мамандардың біріге отырып сабақтастықта жұмыс жасауы маңызды екені айтылған. Инклюзивті білім беру ұйымында оқитын білім алуда ерекше қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау аясындағы логопед-мұғалім қызметінің басымдығы маңызды орында. Логопед-мұғалімнің кәсіби қызметінің мазмұнына диагностикалық, түзету-дамытушылық, ұйымдастыру-әдістемелік, консультациялық-ағартушылық және профилактикалық жұмыстар кіреді. Инклюзивті білім беру аясында логопед маманы ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу бұзылыстарын жеңуге ғана емес, сонымен қатар олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының ортасында әлеуметтенуіне және бейімделуіне бағытталған жұмыстар жүргізеді.

Кілттік сөздер: инклюзия, логопедиялық түзету-дамыту жұмысы, логопед.

Оразаева Г.С.¹, Ормахан Б.Н.²

¹кандидат педагогических наук, доцент, декан Высшей школы педагогики и психологии
Казахского национального женского педагогического университета. gulzhan69g@gmail.com

²КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
7М01906 – Дефектология, магистрант 2 курса, balnur.ormakhan@mail.ru.

НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В данной статье рассматривается “состояние инклюзивного образования в Казахстане”. Также показаны основные направления и ход логопедической коррекционно-развивающей работы, проводимой в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что в рамках инклюзивного образования важно работать совместно со специалистами в непрерывности, внося изменения в направления и особенности проводимой работы в зависимости от типа и характера каждого речевого расстройства. В области психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в инклюзивной образовательной организации, приоритет деятельности учителя-логопеда занимает важное место. Содержание профессиональной деятельности учителя-логопеда включает диагностическую, коррекционно-развивающую, организационно-методическую, консультативно-воспитательную и профилактическую работу. В рамках инклюзивного образования логопед проводит работу, направленную не только на преодоление нарушений речи у детей с особыми потребностями, но и на их социализацию и адаптацию в среде нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: инклюзия, логопедическая коррекционно-развивающая работа, логопед.

G.S. Orazova¹, B.N. Ormakhan²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Higher School of Pedagogy and Psychology of the Kazakh National Women's Pedagogical University.

gulzhan69g@gmail.com

²KazNPU named after Abai, Institute of Pedagogy and Psychology, 7M01906-Defectology, 2nd year master's student, balnur.ormakhan@mail.ru.

AREAS OF SPEECH THERAPY WORK IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

This article discusses the "state of inclusive education in Kazakhstan". The main directions and progress of speech therapy correctional and developmental work carried out in the context of inclusive education are also indicated. It is noted that within the framework of inclusive education, it is important to work together with specialists in continuity, making changes in the directions and features of the work carried out, depending on the type and nature of each speech disorder. In the field of psychological and pedagogical support for children with special educational needs studying in an inclusive educational organization, the priority of the activity of a speech therapist teacher occupies an important place. The content of the professional activity of a speech therapist teacher includes diagnostic, correctional and developmental, organizational and methodological, advisory and educational and preventive work. Within the framework of inclusive education, the speech therapist conducts work aimed not only at overcoming speech disorders in children with special needs, but also at their socialization and adaptation in the environment of normally developing peers.

Keywords: Inclusion, speech therapy, correctional and developmental work, speech therapist.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының негізгі міндеттерінің бірі инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіру болып табылады. Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайға байланысты біздің елімізде әртүрлі ерекше қажеттіліктері бар балалар санының қарқынды өсуі байқалуда. Тиісінше, әр түрлі білім беру жағдайларында баланың толыққанды дамуына ықпал ететін білікті психологиялық-педагогикалық көмек көрсету мәселелері күн тәртібіне қойылады. Бүгінгі күннің беталысы-денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының білім беру ортасына интеграциялануы және қосылуы. Бұл қоғам мен мемлекеттің ерекше қажеттіліктері бар тұлғаларға деген көзқарасының өзгеруіне, олардың өмірдің әртүрлі салаларында, соның ішінде білім беруде басқа адамдармен тең мүмкіндіктерге ие екендіктермен мойындаумен байланысты. Инклюзия, яғни Саламанк декларациясына сәйкес қосу, қосылу әрбір баланы оның мүмкіндіктеріне сәйкес келетін білім беру бағдарламасының көмегімен білім беру процесіне тартуды, сондай-ақ жеке білім беру қажеттіліктерін қанағаттандыруды, ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін арнайы жағдайларды қамтамасыз етуді көздейді. [1]

Инклюзивтік білім беру – барлық балаларды жалпы білім үрдісіне толық енгізу және әлеуметтік бейімдеуге, жынысына, шығу тегіне, дініне, жағдайына қарамай, балаларды айыратын кедергілерді жоюға, ата-аналарын белсенділікке шақыруға, баланың түзеу – педагогикалық және әлеуметтік қажеттіліктерін арнайы қолдау, қоршаған ортаның балаларды жас ерекшеліктеріне және білімдік қажеттіліктеріне бейімделуіне жағдай қалыптастыру, яғни, жалпы білім беру сапасы сақталған тиімді оқытуға бағытталған мемлекеттік саясат. Инклюзивті білім беруді дамыту - жаңа жүйені құру емес, жалпы білім беру жүйесін сапалы және жоспарлы түрде өзгерту. Интеграция және инклюзия ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру жүйесіне қосады, өйткені осы кезеңге дейін бұл балалар негізінен тек арнайы (түзету) білім беру жүйесінде білім алған болатын.

Заманауи білім берудің міндеті – балалардың барлық санаттары үшін білім беру қызметтерінің сапасы мен қолжетімділігін қамтамасыз ету. Кез-келген мектеп, балабақша, жоғарғы оқу орындарды, сонымен қатар түрлі үйірмелер ерекше қажеттіліктері бар тұлғалар үшін қол жетімді болуы керек.

Бұл процесі жүзеге асыруда дефектолог және логопед мұғалім маңызды рөл атқарады. Зерттеулер көрсеткендей, ерекше қажеттіліктері бар балалардың көпшілігінде сөйлеу тілі дамуында ерекшеліктері бар. Бұл, әрине, баланың өмірінің барлық әрекетіне, әсіресе танымдық процестерінің дамуына

теріс әсер етеді. Инклюзивті білім алу жағдайында осы санаттағы балалар мекеме қабырғаларында білікті логопедиялық көмек алу мүмкіндігі пайда болады. [2]

Логопед-мұғалім ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу және қарым-қатынас бұзылыстарын анықтау және түзету мәселелерімен айналысатын маман.

Қазіргі уақытта сөйлеуінде ерекшеліктері бар бірқатар балаларды, тек сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға арналған арнайы (түзету) мекемелер аясында ғана жұмыс жүргізіп жеңуге болады (алалия, сондай-ақ ауыр дизартрия, ринопалия). Алайда, осындай айқын сөйлеу бұзылулары бар балаларда кейбір жағдайларда сөйлеудің функционалды жүйесінің ғана емес, сонымен қатар дамудың басқа да екінші реттік бұзылысы: (танымдық, әлеуметтік, физикалық) орын алады. Инклюзия мәселелерімен айналысатын мамандардың көпшілігінің пікірінше, сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың басым бөлігі жалпы білім беру мекемесінде оқи алады, оның негізінде мақсатты жүйелі сөйлеу терапиясының көмегі жүзеге асырылуы керек.

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті білім беру кеңістігінде логопед мұғалім сөйлеуді дамытуға бағытталған іс-әрекеттермен бірге, коммуникативті қиындықтармен байланысты білім беру бағдарламасын меңгеруде мүмкін болатын қиындықтарды жеңуге бағытталған түзету-дамыту жұмыстарын жүргізеді.

Логопед-мұғалімнің іс-әрекетінің негізгі мақсаты – сөйлеу дамуының бұзылуын анықтауға және жеңуге, сонымен қатар сөйлеуді одан әрі дамытуға, білім беру бағдарламасын сәтті игеру үшін ерекше қажеттіліктері бар тұлғалардың қарым-қатынасын жақсартуға жағдай жасау.

Осы мақсатқа жету үшін логопедтің кәсіби қызметі барысында келесі міндеттер шешіледі:

1. Сөйлеу бұзылысының құрылымы мен айқындылық дәрежесін анықтау мақсатында логопедтік тексеру жүргізу: психологиялық-педагогикалық қорытынды (диагноз) белгілеу.

2. Логопедиялық көмекке мұқтаж балалармен түзету-логопедиялық жұмыстың (жеке даму бағдарламасының) перспективалық жоспарын әзірлеу.

3. Мүмкіндігі шектеулі балаларға логопедиялық көмек көрсету бойынша түзету жұмыстарын ұйымдастыру. Сөйлеу дамуының бұзылуын түзету үшін логопедиялық жұмыстың бағыттарын, әдістері мен тәсілдерін анықтау.

4. Ерекше қажеттіліктері бар студенттердің психофизикалық жағдайын ескере отырып, сабақтарға арналған топтарды жинақтау. Білім алушылардың сөйлеу бұзылыстарын түзету бойынша жеке және топтық сабақтар өткізу.

5. Ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту бойынша бейімделген білім беру бағдарламаларын, әдістемелік ұсыныстарды әзірлеуге қатысу. Оқу материалын меңгеруді арттыратын мемлекеттік стандарт аясында оқытудың әртүрлі әдістерін, нысандарын мен құралдарын анықтау.

6. Білім беру бағдарламасын меңгеру процесінде ерекше баланың сөйлеу дамуының динамикасын жүйелі түрде зерттеу.

7. Баланы психологиялық-педагогикалық қолдау мамандарымен және оның отбасымен өзара әрекеттесу.

8. Диагностикалық, түзету жұмыстарының тиімділігін арттыру бойынша ұсыныстар әзірлеу. Сөйлеу терапиясының ең тиімді тәжірибесін жалпылау және тарату.

9. Жалпы білім беру ұйымдарында ерекше қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен тәрбиелеудің, денсаулық сақтау жағдайларының сақталуын қамтамасыз ету және бақылау. Педагогпен бірлесіп сыныпта (топта) дұрыс сөйлеу режимін сақтау, оқу пәндеріне сәйкес білім алушылардың сөздік қорын байыту және жүйелеу, коммуникативтік дағдыларды дамыту бойынша жұмыстар жүргізу.

10. Балалардың сөйлеу онтогенезі, дизонтогенез нұсқаларының көріністері мәселелері бойынша психологиялық-педагогикалық құзыреттілікті қалыптастыру бойынша кеңес беру жұмысы; ата-аналарға ауызекі сөйлеу бұзылыстарын жеңудің мамандандырылған тәсілдерін үйрету және жазу мен оқудағы кемшіліктерді түзетуге, сондай-ақ олардың алдын алуға бағытталған түзету-дамыту жаттығуларының кешендерін тандау.

11. Сөйлеу қабілеті бұзылған ерекше балаға көмек көрсетудің арнайы әдістері мен тәсілдерін қолдану бойынша педагог қызметкерлерге кеңес беру. [3]

Инклюзивті білім беру ұйымында оқитын ерекше балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау аясындағы логопед-мұғалім қызметінің негізгі бағыттары. Логопед-мұғалімнің кәсіби қызметінің мазмұнына диагностикалық, түзету-дамытушылық, ұйымдастыру-әдістемелік, консультациялық-ағартушылық және профилактикалық жұмыстар кіреді.

Логопед-мұғалім жұмысының диагностикалық бағыты ерекше қажеттілігі бар баланы тереңдетіп оқытуды, сөйлеу дамуының жеке ерекшеліктерін баланы дамыту, тәрбиелеу, оқыту және әлеуметтендірудегі қиыншылықтардың себептерін анықтауды қамтиды. Балаға логопедиялық көмек көрсету процесінде аралық логопедиялық тексеру қарастырылған, ол түзету-логопедиялық әсердің жеке бағытталған бағдарламасын түзетуге және баланың сөйлеу дамуындағы ең тұрақты проблемаларға назар аударуға мүмкіндік береді. Қорытынды диагноз сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерін қамтитын терең сөйлеу терапиясын тексеру болуы керек.

Логопед-мұғалім жұмысының түзету-дамыту бағыты білім алушылардың жасы мен даму ерекшеліктерін, ақау құрылымын ескере отырып, түзету-дамыту бағдарламаларын іске асыруды, сондай-ақ педагогикалық ұжымға ерекше баланы дамытуды, оқыту мен тәрбиелеуді дараландыруға көмек көрсетуді қамтиды. Бұл бағыттың мазмұнына келесі аспектілер кіреді:

– ерекше білім беру қажеттіліктеріне сәйкес ЕББҚ бар баланың дамуы үшін оңтайлы түзету бағдарламаларын, оқыту әдістемелері мен тәсілдерін таңдау;

– сөйлеу бұзылыстарын түзету, сондай-ақ ерекше қажеттіліктері бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту бойынша жеке және топтық сабақтарды ұйымдастыру және өткізу.

Логопед-мұғалімнің түзету жұмысы ерекше қажеттіліктері бар баланы дамытуға, оқытуға және тәрбиелеуге тұтас көзқарас аясында жүзеге асырылады.

Логопед-мұғалімнің ұйымдастырушылық-әдістемелік бағыты – жеке бағытталған түзету және дамыту бағдарламаларын әзірлеу ерекше қажеттіліктері бар балаларға бейімделген білім беру бағдарламасын құруға көмектесу, дидактикалық және әдістемелік материалдарды таңдау, сонымен қатар құжаттаманы жүргізу. Оқу жылы бойы (қыркүйектен маусымға дейін қоса алғанда) логопед мынадай құжаттарды ресімдейді: сөйлеу қабілеті бұзылған әрбір балаға сөйлеу картасы, перспективалық және күнтізбелік жұмыс жоспарлары, әрбір балаға жеке дәптерлер, түзету жұмысының нәтижелері туралы жылдық есеп.

Логопед-мұғалім әдістемелік бірлестіктерге, ПМПК отырыстарына қатысады, логопедия кабинетін жаңа әдістемелік және дидактикалық әдебиеттермен толықтырады. Инклюзивті тәжірибені жүзеге асыра отырып, логопед жалпы білім беру ұйымының базасында ерекше қажеттіліктері бар (атап айтқанда, сөйлеу қабілеті бұзылған балаларға) қажетті жағдай жасау мақсатында инклюзивті білім беру жүйесі туралы ақпаратты зерттей отырып, өзінің ғылыми-әдістемелік әлеуетін үнемі жетілдіріп отырады, ұсынылған жаңа нормативтік құжаттарды зерттейді.

Консультациялық-ағартушылық жұмыс бағыттары мыналарды қамтиды:

- ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу дамуы мен қарым-қатынасы, инклюзивті процеске қатысатын ерекше қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарының (немесе заңды өкілдерінің) психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру, сөйлеу онтогенезі, сөйлеу жүйесінің бұзылу көріністері, балалардағы сөйлеу бұзылыстарын түзету үшін логопедтік жұмыстың қарапайым әдістерін таңдау мәселелері бойынша отбасына жеке және топтық кеңес беру;

- білім беру үдерісінің педагогтарына және басқа қатысушыларына сөйлеу онтогенезі және дизонтогенезі, сөйлеу дамытушылық ортасын құру, инклюзивті тәжірибені жүзеге асыру барысында ЕББҚ бар баланың дамуы, оқуы және тәрбиесімен байланысты туындайтын мәселелер бойынша кеңес беру. Логопед-мұғалім білім беру ұйымының әкімшілігіне және педагогтарға мүмкіндігі шектеулі бала үшін арнайы білім беру жағдайларын ұйымдастыру мәселелері бойынша кеңес береді. [4]

Алдын алу жұмысы ерекше қажеттіліктері бар балада қайталама сөйлеу бұзылыстарының уақтылы алдын-алу, жалпы білім берудің әр деңгейінде олардың толық сөйлеу дамуына жағдай жасау болып табылады.

Логопедтің әр бағыты психологиялық-педагогикалық қолдаудың бірыңғай процесіне енеді және инклюзивті білім беру аясында ерекше мәнге ие болады, өйткені ол ерекше қажеттіліктері бар балалардың сөйлеу бұзылыстарын жеңуге ғана емес, сонымен қатар олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының ортасында әлеуметтенуіне және бейімделуіне бағытталған.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының Білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарына арналған мемлекеттік бағдарламасы.

2. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан Республики Казахстан от «01» июня 2015 года. – № 348.

3. Қуижеева З.Н. Логопедическое сопровождение детей с ООП в инклюзивной образовательной среде // Молодой ученый. – 2016. – № 13 (117). – С.821-824.

4. Белоброва М.М. Специфика работы учителя-логопеда общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 76-80.

УДК: 376.33
МРНТИ:14.29.27

А.Н. Аутаева¹, А.Б. Багышбек²

¹п.э.к., доцент, Педагогика және психология институты

«Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ, Akbota-n@mail.ru,

²«7М01901–Арнайы педагогика кадрларын дайындау» мамандығының 2 курс магистранты,
Абай атындағы ҚазҰПУ, arai.bagyshbek@mail.ru

НАШАР ЕСТИТІН КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын дамыту мәселесі қарастырылған. Мақаланың негізгі мақсаты – зерттеу мәселесі бойынша арнайы әдебиеттерге талдау жасау. Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауының дамуы есту қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтенуіне, қоршаған әлемге бейімделуіне ықпал етеді, эмоционалдылықты, ойлауды, қиялды, есте сақтауды, зияткерлікті, зейінді, қабылдауды дамытады, танымдық қызығушылықтарды қалыптастырады, музыкалық қабілеттер мен ауызша сөйлеуді дамытады, ұжымдық іс-әрекеттің дамуына ықпал етеді, оқу процесінде алған білімдерін кеңейтеді және шоғырландырады.

Түйін сөздер: нашар еститін балалар, шығармашылық ойлау.

Аутаева А.Н.¹, Багышбек А.Б.²

¹канд.психол.наук, доцент института педагогики и психологии, кафедра
«Специального образования», КазНПУ имени Абая, Akbota-n@mail.ru,

²магистрант 2 курса по специальности «7М01901–Подготовка кадров специальной педагогики»
КазНПУ им. Абая, arai.bagyshbek@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В данной статье раскрывается проблема развития творческого мышления слабослышащих детей младшего школьного возраста. Основная цель статьи – проанализировать специальную литературу по проблеме исследования. Развитие творческого мышления слабослышащих детей младшего школьного возраста способствует социализации, адаптации детей с нарушениями слуха к окружающему миру, развивает эмоциональность, мышление, воображение, память, интеллект, внимание, восприятие, формирует познавательные интересы, развивает музыкальные способности и устную речь, способствует развитию коллективной деятельности, расширяет и закрепляет знания, полученные в процессе обучения.

Ключевые слова: слабослышащие дети, творческое мышление

Autaeva A.N.¹, Bagishbek A.B.²

¹candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, Department of "Special Education",
Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Akbota-n@mail.ru,

²a 2nd year master student, major «7M01901 Training of specialists in special pedagogy»
arai.bagyshbek@mail.ru

FEATURES OF CREATIVE THINKING OF HARD-OF-HEARING CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract

This article reveals the problem of the development of creative thinking of hard-of-hearing children of primary school age. The main purpose of the article is to analyze the special literature on the research problem. The development of creative thinking of hearing-impaired children of primary school age contributes to socialization, adaptation of children with hearing impairments to the world around them, develops emotionality, thinking, imagination, memory, intelligence, attention, perception, forms cognitive interests, develops musical abilities and oral speech, promotes the development of collective activities, expands and consolidates the knowledge gained in the learning process.

Keywords: hard-of-hearing children, creative thinking

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын дамыту мәселесі уақыт өте келе өзектілігін жоғалтпайтын, үнемі назар аударуды және одан әрі дамуды қажет ететін оқу процесінің негізі болып табылады. Сурдопсихология және сурдопедагогика саласындағы ғалымдар көптеген жылдар бойы шығармашылық іс-әрекеттің көмегімен балалардағы бұзылуларды түзету тәсілдеріне назар аударып келеді. Өйткені, нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалар үшін «Шығармашылық ұғымы» эстетикалық дамыту мен қалыптастырудың құралы ретінде ғана емес, сонымен қатар компенсаторлық мүмкіндіктерді ашудың алғышарты болып табылады. Алайда, сурдопедагогикада бұл мәселе бойынша зерттеулер әлі де жеткіліксіз.

Ойлау – бұл адамның шындықты тануының ең жоғарғы сатысы және сыртқы әлемнің жанама көрінісі, ол шындықтың әсеріне сүйенеді және адамға алған біліміне, дағдыларына байланысты ақпаратты дұрыс басқаруға, оның жоспарлары мен мінез-құлық бағдарламаларын сәтті құруға мүмкіндік беретін күрделі танымдық психикалық процесс.

"Ойлау" ұғымына көптеген анықтамалар бар. Мәселен, С.Рубинштейн былай деп жазды: "Ойлау – бұл әлеуметтік тұрғыдан анықталған, сөйлеумен тығыз байланысты, адамның өзін-өзі іздеуі мен ашуы, айтарлықтай жаңа, яғни сенсорлық танымнан практикалық іс-әрекет негізінде пайда болатын және оның шегінен асып кететін талдау мен синтез барысында шындықты жанама және жалпыланған бейнелеу процесі". [1]

Тіпті ежелгі философтардың өзі ойлаудың адам өміріндегі рөлі туралы қарастырған. Грек философы Сократ ойлауды әлемді және өзін-өзі танудың тәсілі деп санады, ал мұндай білім процесінде адам өзін-өзі жетілдіреді. [2]

Аристотель саналы ойлауды танымның бастапқы нүктесі ретінде сезімдермен байланыстырды. Ойлау процесі, оның пікірінше, алынған білімді жалпылау болып табылады және нақтыдан абстрактіге өтеді.

XVII ғасырда әйгілі француз философы және математигі Рене Декарт адам өміріндегі ойлау мен болмыстың маңыздылығын атап өтті: "Мен ойлаймын, демек мен өмір сүремін". [3]

Философиялық сөздік «ойлауды» адамның танымдық іс-әрекеті ретінде анықтайды, оның нәтижесі ой, тұжырымдаманың қалыптасуы, мағынасы мен идеясын түсіну. [4]

Психологтардың ойлауды зерттеуі XVII ғасырда басталды, сол кезде ойлау қабілеті туа біткен деп саналды, ал ойлаудың өзі логикамен анықталды. XX ғасырда ойлау процесін эксперименталды түрде зерттей отырып, ғалымдар екі топқа бөлінді: бірінші топқа адамның зияткерлік қабілеттері табиғи сыйлық болып табылады және оларды дамыту мүмкін емес деген пікірді жақтаушылар кірді; екінші топ өмір бойы бұл қабілеттер қалыптасып, дами алады деп сенді.

"Ойлау – бұл адам танымының жоғарғы сатысын құрайтын объективті шындықты бейнелеу процесі". [5]

XX ғасырда психологияда ойлау үрдісін көптеген ғалымдар зерттеген (Л.С. Выготский, 1925, 1931, 1934; В.В. Давыдов, 1996; А.М. Матюшкин, 1972, 1973; С.Л. Рубинштейн, 1946, 1958, 2002; С.В. Рякина, 1987; Л.А. Славская, 1968; Б.М. Теплов, 1943, 1961 және т.б.). Ойлауды объективті әлемнің құбылыстары мен заттардың арасындағы күрделі байланыстар мен қатынастардың адам санасында бейнеленуі деп, тағы да шындықты тікелей және жалпылай бейнелейтін тұлғаның таным іс-әрекеті деп те қарастырады.

Л.С. Выготскийдің пікірінше, ойлау – бұл мектеп жасындағы жетекші психикалық процесс [6]. Демек, кіші мектеп жасынан бастап ойлауды дамыту басқа психикалық функциялардың арасында маңызды орын алады. Кіші мектеп жасындағы оқушының ойлау қабілеті оның дамуының жоғары қарқынымен сипатталады; интеллектуалды процестерде құрылымдық және сапалық өзгерістер орын алады. Мектепке дейінгі жаста пайда болған көрнекі-бейнеден сөздік-логикалық ойлауға көшу аяқталады. Балада логикалық тұрғыдан дұрыс ойлау қалыптасады. [7]

Кіші мектеп жасы – бұл 7-ден 10-11 жасқа дейінгі баланың өмір сүру кезеңін қамтитын жас. Бұл жасты мектеп өмірінің маңызды және жауапты кезеңі ретінде сипаттауға болады, ол адамның интеллектуалдық қабілеттерінің деңгейіне және болашақта оқуға деген ықыласына байланысты болады. Бұл жасты "балалық шақтың шыңы" деп атауға болады, өйткені бала әлі күнге дейін өзіне тән балалық қасиеттерін сақтайды, мысалы, аңғалдық, ашуланшақтық. Бірақ сонымен бірге ол қазірдің өзінде мағыналы нәрсе жасай алады. Бала мектепке барған сәттен бастап оның жетекші қызметі өзгереді. Мектеп жасына дейінгі кезеңде жетекші қызметі – ойын болса, мектеп жасында оқу болады. [8]

Кіші мектеп жасы – бұл баланың оң өзгерістері болатын кезең. Бұл жас Д.Б. Эльконин мен В.В. Давыдовтың, сондай-ақ олардың қызметкерлері мен ізбасарларының (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Марков, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман және т.б.) еңбектерінде толық сипатталған.

Бұрын кіші мектеп жасындағы балалар үшін нақты бейнелі ойлау жетекші болып саналды, бірақ қазіргі уақытта, ең алдымен, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов және олардың қызметкерлерінің жұмыстарының арқасында бұл жастағы балалардың әлдеқайда үлкен танымдық мүмкіндіктері бар екендігі дәлелденді, бұл олардың теориялық ойлау формаларының негіздерін дамытуға мүмкіндік береді.

Кіші мектеп жасындағы балаларда ойлау дамуының өзгеріс кезеңі байқалады: көрнекі-бейнеден сөздік-логикалық, тұжырымдамалық ойлауға көшу жүзеге асырылады. Бұл баланың психикалық белсенділігіне екі жақты сипат береді, бұл бір жағынан нақты шындықпен, тікелей бақылаумен байланысты нақты ойлау логикалық принциптерге бағынады, бірақ екінші жағынан, дерексіз логикалық ойлау балаларға әлі қол жетімді емес. Ойлаудың басқа психофизиологиялық процестерден айырмашылығы, ол әрдайым дерлік сыни жағдайдың болуымен байланысты, шешілетін міндет – бұл міндет тек бір нәрсенің мәнін ашуға бағытталған адамның ақыл-ой әрекетінің көмегімен шешіледі.

Кіші мектеп жасындағы балалардың ойлауын дамытуда екі негізгі кезеңді айтуға болады. Бірінші кезеңде (I-II сыныптар) олардың ойлауы көбінесе мектеп жасына дейінгі балалардың ойлауына ұқсас: оқу материалын талдау негізінен көрнекі-әрекеттік және көрнекі-бейнелі түрде жасалады. Екінші кезеңде ойлау сапалы жаңа кезеңге өте бастайды – балалар ұғымдардың жеке белгілері арасындағы туыстық-түрлік қатынастарды, яғни жіктеуді, аналитикалық-синтетикалық қызмет түрін қалыптастырады, модельдеу әрекеті игеріледі. Бұл формальды логикалық ойлау қалыптасатынын білдіреді.

Ойлаудың дамуы көбінесе ойлау операцияларының даму деңгейіне байланысты. Кіші мектеп жасындағы балаларда салыстыру процесі сыртқы белгілерге бағытталған жүйесіз, жоспарлы, жүйелі болып табылады. Осы жастағы балаларда оқу материалын талдау көрнекі-әрекеттік түрде басым болады (В.В. Давыдов, 1996).

И.М. Соловьев, Е.М. Кудряцева зерттеулері көрсеткендей, кіші мектеп жасындағы балалар заттарды танып, оларға талдау жасағанда біртектес заттарға тән, олардың туыстық белгілерін ғана атап көрсеткен. Мысалы, қол сағатын қарастырғанда, оларды сағат деп атайды (қол сағат демейді) және оны терең талдамайды.

Қазіргі уақытта ойлау процесінің бір түрі болып табылатын шығармашылық ойлауды дамыту тақырыбы өте өзекті. Бұл қоғамның адамның жеке басына қойылатын көптеген талаптарды ұсынуымен тікелей байланысты.

Шығармашылық ойлаудың анықтамасын "шығармашылық" және "ойлау" деген екі ұғымның тіркесі ретінде қарастыруға болады.

Шығармашылық процесс ретінде үлкен маңызға ие ұғымдардың қатарына жатады. Шығармашылық – бұл балалардың психикалық белсенділігінің маңызды нысандарының бірі, оны жеке өмірді дамытудың әмбебап құралы ретінде қарастыруға болады, ол жаңа өмір жағдайларына тұрақты бейімделуді қамтамасыз етеді, стресстік жағдайларды жеңуге және шындыққа белсенді шығармашылық көзқарасқа қажетті күш резерві ретінде қарастыруға болады.

Бұл шығармашылық қызмет, Л.С. Выготскийдің пікірінше, адамды болашаққа бағыттайтын, оны құратын және өзінің бүгінгі өзгертетін тіршілік иесі етеді. Сонымен қатар, дәл осы қабілет даму тұрғысынан ерекше күтімді қажет етеді.

Сонымен қатар ХХ ғасырдың екінші жартысында Л.С. Выготский әр баланың дүниеге келген сәтінен бастап балада шығармашылық бейімділіктер мен шығармашылық іс-әрекеттің алғышарттары бар екенін дәлелдеді. Ол шығармашылық іс-әрекет деп біз адамның жаңа нәрсе жасай алу әрекетін атаймыз деп сенді. [9]

Осылайша, шығармашылық ұлы туындылар жасалған кезде ғана емес, сонымен бірге адам елестете, үйлестіре, өзгерте алатын, ерекше ойлай алатын, қиялдай алатын және соңында жаңа нәрсе жасай алатын жағдайларда да көрінеді.

"Шығармашылық ойлау" ұғымы психологиялық терминдер арасында ерекше орын алады: бір жағынан, ол нақты шығармашылық тұжырымдамасымен тығыз байланысты, қабілеттер мен дарындылық туралы сөз болғанда пайда болады, оқуды даралау мәселесі талқыланатын барлық жерде дерлік айтылады, ал екінші жағынан, шығармашылық ойлау аз зерттелген, дәл емес және басқа психологиялық ұғымдардан жеткілікті түрде ажыратылмаған.

ХХ ғасырдың басында психологиялық ғылымда, сондай-ақ онымен байланысты білім салаларында шығармашылық ойлау мәселесіне арналған теориялық тұжырымдамалар мен эксперименттік зерттеулердің жеткілікті үлкен қоры жинақталды: ол өнердегі ғылыми қызмет пен қызметтің алғышарты ретінде қарастырылады (М.М. Бахтин, 1986; Н.Е. Веракс, 1990; Р.Арнхейм, 1994;); шығармашылық ойлау дарындылықтың ерекше түрі ретінде ерекшеленеді (Л.Я. Гурова, 1991; Н.С. Лейтес, 1997), шығармашылық ойлау белгілі бір зияткерлік қызмет тұрғысынан талданады (А.В. Брушлинский, 1965; В.С. Библер, 1975); ол жеке қасиет ретінде зерттеледі (Е.Р. Торранс 1988; К.Роджерс, 1994); микроортамен белсенді өзара әрекеттесу жағдайында адамның іздеу – трансформациялық қызметіне қажеттілігі ретінде (В.Н. Козленко, 1999). Шығармашылық ойлаудың көптеген зерттеушілері шығармашылық ойлаудың жоғары ойлау формасы екенін айтады (Э.Де Боно, 1976; А.В. Брушлинский, 1965; С.Медник, 1962). Осылайша, философиялық, психологиялық, педагогикалық әдебиеттердегі "шығармашылық ойлау" ұғымын анықтау мәселесі даулы. Шығармашылық ойлау сияқты көптеген анықтамалар бар – бұл ойлаудың ең жоғары түрі (З.И. Калмыкова, 1981); бұл адам өмірінде орын алатын шығармашылық мәселелерді шешу процесі (Е.И. Щербанова, 1998); бұл кез-келген қалыпты адамға тән өнімді ойлаудың ерекше түрі (Н.М. Пручкина, 1998). Әлеуметтану шығармашылық ойлауды жаңа идеялар мен ашылуларға әкелетін түбегейлі жаңа мәселелерді шешуге мүмкіндік беретін ойлау ретінде қарастырады. Педагогикада шығармашылық ойлау адамның жеке басын қалыптастырудың қажеттілігі мен міндетті талабы ретінде түсіндіріледі

В.Н. Дружининнің пікірінше, шығармашылық ойлау – бұл білімнің өзгеруімен байланысты ойлау (бұл қиялды, гипотезаларды және т.б. қамтиды).

Шығармашылық ойлаудың мәні, Я.А. Пономаревтің пікірінше, интеллектуалды белсенділік пен сезімталдыққа, оның қызметінің жанама өнімдеріне байланысты.

Кейбір авторлар шығармашылық ойлауды ойлаудың бір түрі ретінде қарастырады, сонымен бірге ойлаудың психологиялық теорияларын тереңірек талдау осы ұғымдардың арақатынасының басқа жағын ашады [10].

Шығармашылық ойлау мен шығармашылық қызмет мәселелерін дамытуға үлкен үлес қосқан психологтар: Б.Г.Ананьев, В.Н. Дружинин, Б.Г. Теплов, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная, В.С. Юркевич,

П.К. Энгельмейер, О.К. Тихомиров, В.А. Терехов. Бірақ, осы мәселені зерттеушілердің көптігіне қарамастан, "шығармашылық ойлау" ұғымының бірыңғай тұжырымдамасы мен түсіндірмесі жоқ екенін атап өткен жөн.

Кіші мектеп жасындағы балаларда шығармашылық ойлауды дамытудың өзектілігі білім беру жүйесінде болып жатқан қарқынды өзгерістерге байланысты. Сол себепті қазіргі білім беру жүйесінде оқуға, үнемі өзгеріп тұратын өмірлік жағдайларға бейімделуге қабілетті, жағдайлар мен проблемаларды стандартты емес шешудің жолдарын іздей алатын шығармашылық оқушылар сұранысқа ие. Демек, кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық тұлғасын қалыптастыру, оларда белсенді шығармашылыққа деген ұмтылысты дамыту және олардың қабілеттерін жүзеге асыру, сонымен қатар шығармашылық ойлауды қалыптастыру дағдыларын игеру қажеттілігі туындайды.

Шығармашылық ойлау қабілеті дамыған оқушының кез келген жағдайға тезірек бейімделетіні белгілі, оның алдында туындаған әртүрлі мәселелердің стандартты емес шешімдерін табады.

Айта кететін тағы бір жайт, кіші мектеп жасы - шығармашылық ойлауды дамытудың ең сезімтал кезеңі болып табылады. Көптеген ғалымдар (Дж.Гилфорд, Б.Олмо, З.И. Калмыкова) шығармашылық ойлауды кіші мектеп жасында балаларды белсенді шығармашылық ойлауға, пайымдаулардың икемділігіне, жауаптардың жылдамдығы мен өзіндік ерекшелігіне итермелейтін әдістерді қолдана отырып дамыту керек деп санайды. Себебі шығармашылық ойлаудың өнімділігі оңтайлы жұмыс атмосферасын, шығармашылық климатты құруға байланысты.

Е.К. Лютованың айтуынша, бастауыш мектеп жасында алғаш рет толыққанды шығармашылық ойлау туралы айтуға болады. Оқушыларды белсенді шығармашылық ойлауға, икемділікке, жылдамдыққа және өзіндік ерекшелікке итермелейтін әдістерді қолдана отырып, шығармашылық ойлауды бастауыш мектепте дамыту керек. [11]

Психологиялық тұрғыдан алғанда, кіші мектеп жасы - балалардың шығармашылық ойлауын дамыту мен игеру үшін ең қолайлы бастапқы кезең. Бұл жаста балалар қоршаған әлемді үйренуге және білуге деген ерекше қызығушылық танытады. Сондықтан, баланың осы жас кезеңінде ата-аналар оның қызығушылығын оятып, жаңа білім беріп, сонымен қатар оны әртүрлі іс-шараларға тарта отырып, балалардың тәжірибесі мен дүниетанымын кеңейтуге ықпал етеді. Ал жинақталған тәжірибе мен білім – бұл болашақ шығармашылық қызметі үшін өте маңызды алғышарт.

Сонымен қатар, бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілеті ересек балалардың ойлауынан гөрі еркін. Ол әлі шаблондар мен стереотиптермен "қысылмаған", ол тәуелсіз және ретсіз. Бұл қасиеттер шығармашылық идеяларды жүзеге асыруда өте құнды, сондықтан оларды барлық жағынан дамыту керек. [12]

Кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық белсенділігінің ерекшелігі – бұл іс-әрекет өнімінің субъективті жаңалығы. Балалардың шығармашылық ойлауының ерекшелігі бала өзінің шығармашылық өніміне сыни тұрғыдан қарайды. Балалар жоспары ешқандай идеялармен, критерийлермен, талаптармен бағытталмайды, сондықтан субъективті.

П.Б. Блонский балалар шығармашылығының негізгі ерекшеліктерін дәл атап өтті: балалар қиялы қызықсыз және бала оған сыни тұрғыдан қарамайды; бала өзінің кедей қиялының құлы. Баланың шығармашылық ойлауын анықтайтын негізгі фактор – бұл оның тәжірибесі: қиялдың шығармашылық қызметі адамның өткен тәжірибесінің байлығы мен алуан түрлілігіне тікелей байланысты. Бұл кіші мектеп оқушыларының шығармашылық ойлауын қалыптастырудағы алғашқы маңызды міндет.

Бастауыш сынып оқушыларында шығармашылық ойлауды сәтті қалыптастыру мұғалімнің балалар шығармашылығының негізгі ерекшеліктерін және шығармашылық ойлауды дамытудағы орталық мәселелерді шешу негізінде ғана мүмкін болады.

Шығармашылықтың арнайы, мақсатты дамуын зерттеумен айналысқан А.Савенков кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын қалыптастырудың келесі шарттарын анықтайды:

- репродуктивті білімді игеруде өзіндік зерттеу тәжірибесінің үстемдігі;
- идеяларды бағалауда сыншылдық пен адалдыққа қабілеттілікті қалыптастыру;
- мәселені барынша терең зерттеуге ұмтылу;
- оқу іс-әрекетінің жоғары дербестігі, білімді өз бетінше іздеу, проблемаларды зерттеу.

Осылайша, осы шарттарды сақтау кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың ойлауын дамыту қазіргі таңда өзекті мәселе болып табылады, себебі ойлаудың жағдайы оларды тиімді оқытумен байланысты және соның нәтижесінен олардың әлеуметтік бейімдеулері байланысты болады. Сурдопсихологияда нашар еститін балалардың ойлауын зерттеуге арналған жұмыстар аз емес (В.А. Борисова, Т.А. Власова, А.П. Гозова, Т.А. Григорьева, Ш.И. Шиф, Н.В. Яшкова).

Нашар еститін балаларда Т.Г. Богданованың айтуынша, ойлаудың дамуында басқа танымдық процестердің дамуына қарағанда ерекше белгілер байқалады. Бұл ерекшеліктер ойлаудың дамуының генетикалық ерте кезеңдерінде пайда болады.

Психологиялық әдебиеттерде балалардың ойлау қабілетінің дамуының негізгі үш кезеңі сипатталады: көрнекі-әрекеттік, көрнекі-бейнелік, сөздік-логикалық.

Нашар еститін балалардың көрнекі-әрекеттік ойлауы баланың қабылдауы мен іс-әрекетімен тікелей байланысты және ол заттармен практикалық амалдар орындау, яғни баланың қабылдап жатқан объектісін ажыратып, құрастырып, сәйкестендіріп отыруы кезінде көрініс табады.

Нашар еститін балалардың көрнекі-әрекеттік ойлау проблемалары Р.М. Боскис (1939, 1953, 1963), Ж.И. Шифф (1941), И.М. Соловьев зерттеулерінде көрініс тапты. Нашар еститін балалардың көрнекі-әрекеттік ойлауын сипаттайтын фактілер көптеген сурдопедагогтардың еңбектерінде сипатталған (А.И. Дьячков, 1957; С.А. Зыков, 1967, 1968; Л.А. Новоселов, 1962, 1965, 1970).

Нашар еститін балаларда көрнекі-бейнелік ойлауға өту барысында екі өзара байланысқан жағдай маңызды рөл атқарады.

– Бірінші жағдай – балаларда берілген объектіні көрсететін бейнелер жоспары мен шынайы объектілердің жоспарын салыстыра алу біліктіліктерін қалыптастыру. Сонымен бірге, заттар бейнелерімен немесе бөлшектерімен операциялар орындай алу қабілеті қалыптасып, бейне құрылымдары күрделендіріліп, жетілдіріледі және заттар туралы нақты түсініктерінің жүйесі пайда болады.

– Екінші жағдай – сөйлеу тілінің дамуы. Естімейтін балалар сөйлеу тілін меңгергенге дейін және меңгеру кезінде ұзақ уақыт көрнекі-бейнелік ойлау кезеңінде қалып қояды. Дәл осы тұста олардың психикалық дамуының диспропорциясы көрініс табады – ойлаудың көрнекі формасының ұғымдық формасынан басым болуы.

Т.В. Розанова нашар еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлауының даму ерекшеліктерін Дж.Равеннің түрлі қиындықтағы матрицалары көмегімен зерттеген. Нәтижесінде, нашар еститін балалар мен еститін балалардың көрнекі-бейнелік ойлауы дамуының арасындағы айырмашылықтар тек оқытудың бастапқы кезеңінде (1 сынып) ғана байқалатынын анықтады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік-логикалық ойлауының дамуында еститін құрдас-тарына қарағанда айтарлықтай өзіндік ерекшеліктер байқалады. Сөздік-логикалық ойлау тілдік құралдар негізінде қалыптасып, қызмет атқаратын логикалық құралдар мен ұғымдарды пайдаланумен сипатталады.

Нашар еститін балаларда талдау мен жинақтау операцияларының дамуында да артта қалушылық байқалады, өйткені олардың өмірлік тәжірибелері аз түрлендірілген. Оларда объектілердің жалпы және спецификалық белгілерін ажырату, арнайы белгілеулер емес, жалпы терминдерді ұзақ пайдалану тән. Талдау операцияларының жетіспеушіліктері жинақтау операцияларының дамуына әсер етеді. Олар ұзақ уақыт жүйелендірілмеген, бірізділіксіз болады.

Нашар еститін балалар үшін іс-әрекетті жалпылау қиын болып табылады, өйткені іс-әрекеттің міндетті құрамды бөлігі қимылдар мен заттардағы өзгерістер болып табылады. Осыған байланысты, өзгеріс нәтижелері толық қабылданбайды, бұл өз кезегінде, іс-әрекетті талдау мен жинақтау, ондағы шынайы белгілерді ажырату мен осының негізінде жалпылауды қалыптастыруда қиындықтар туғызады.

И.М. Соловьев нашар еститін балаларда салыстырудың дамуында келесідей ерекшеліктерді атап көрсетті: екі объектіні салыстыра отырып, біреуін ғана талдауға ауысып кету, яғни тапсырманы жеңілдету. Объектілердің ұқсастықтарын анықтауда қиындықтар кездеседі, өйткені ұқсастықты анықтау объектіні жанама талдауды талап етеді, ал олардың айырмашылықтары тікелей қабылданып отырады.

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балаларға объектілерді салыстырудың бір әдісінен екіншісіне ауысу қиын, өйткені әдістердің әрқайсысы ауызша білімді таңдау мен жүйелеуге әр түрлі талаптар қояды, ал олардың динамикалық емес ойлауын қайта құру қиын.

Нашар еститін балалар алмастырушы затты пайдалануда қиындықтарға кездеседі. Қызметі жағынан алмастыруға мүмкін болатын заттарды қолдана бермейді, себебі, олар заттың шынайы қызметінен ауыстырып, өзгерте отырып басқа қасиетімен пайдалануды түсіне бермейді.

Ж.И. Шиф мәліметтері бойынша, мектепке дейінгі жастағы, кіші мектеп жасындағы нашар еститін балалар алмастыруға таныс заттарға қарағанда таныс емес заттарды пайдаланғанды жөн көреді екен. [13]

Сонымен, нашар еститін балалардың барлығында ойлау операцияларының дамуында қиындықтар кездеседі.

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын дамыту мәселесі уақыт өте келе өзектілігін жоғалтпайтын, үнемі назар аударуды және одан әрі дамуды қажет ететін оқу процесінің негізі болып табылады. Сурдопсихология саласындағы психологтар көптеген жылдар бойы шығармашылық іс-әрекеттің көмегімен балалардағы бұзылуларды түзету тәсілдеріне назар аударып келеді.

Шығармашылық ойлауын дамыту нашар еститін кіші мектеп жасындағы балаларды әлеуметтендіруге қосымша мүмкіндік береді. Шығармашылық қызметпен айналысу есту бұзылулары бар балалардың ойлауының барлық салаларында маңызды психикалық функциялардың дамуына ықпал етеді. Объектілердің абстрактілі көрінісіне, қиял мен шығармашылықтың дамуына, сондай-ақ қоршаған әлем мен шындықтың ең дәл идеясының дамуына көмектеседі.

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалар үшін «шығармашылық» эстетикалық дамыту мен қалыптастырудың құралы ретінде ғана емес, сонымен қатар компенсаторлық мүмкіндіктерді ашудың алғышарты болып табылады. Алайда, сурдопедагогикада бұл мәселе бойынша зерттеулер әлі де жеткіліксіз.

Балалардың шығармашылық ойлауы – мектеп жасына дейінгі балалар өмірінің маңызды бөлігі. Шығармашылық қабілеті балаларға эмоцияларды, қарым-қатынастарды, әсерлерді білдіруге көмектеседі. Бұл әсіресе есту қабілеті нашар балаларға қатысты. Сондықтан баланың қабілеттерін уақытында байқап, дамыту, оған қиындықтарды жеңуге және өзіне деген сенімділікті, өз күштерін дамытуға көмектесу өте маңызды. Нашар еститін балаға шығармашылық қабілеттерін дамытуға көмектесу арқылы біз оған әлеммен толық қарым-қатынас жасау үшін мүмкіндік береміз. Шығармашылық ойлауын дамыта отырып, біз балаға өз қорқынышын, қуанышын және қайғысын бөлісуге, әлемге, адамдарға және өзіне деген көзқарасы туралы айтуға көмектесеміз, оның көкжиегін кеңейтеміз.

Педагогикалық әдебиеттерде нашар еститін балалардың шығармашылық мәселесі ерекше деп белгіленген. Осы санаттағы оқушылардың шығармашылығы біршама ерекшеленеді және нормадан ауытқыған (есту қабілетінің болмауына және сөйлеу қабілетінің бұзылуына байланысты). Алайда, мектеп жасына қарай шығармашылық қабілеттер әдетте жасына сәйкес келеді: проблемаларды шешуге тұжырымдамалық көзқарас қалыптасады, қиял мен шығармашылық ойлау қалыптасады. [14]

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын зерттеу ерекше қызығушылық тудырады, өйткені есту қабілетінің жоғалуы және танымдық процестердің дамуындағы екінші реттік өзіндік ерекшелік: ойлау, есте сақтау, қиял өмірлік тәжірибе жинақтауда белгілі бір қиындықтар туғызады. Нашар еститін балалар кейінірек сөздің мағынасын жалпылайтын негізгі ақыл-ой операцияларын игереді, бұл, әрине, шығармашылық ойлаудың даму деңгейіне әсер етеді. Ересектермен және есту құрдастарымен шектеулі қарым-қатынас нашар еститін балаларды қажетті ақпарат көлемінен айырады. Сондықтан, бұл жағдайда шығармашылық ойлауын дамыту процесі компенсаторлық функцияны орындайды. Арнайы білімнің гуманистік бағыты бізді ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ерекше білім беру мүмкіндіктері мен қажеттіліктерін ескеретін, сондай-ақ оң даму әсерін беретін білім беру мен дамудың ауытқуларын түзетудің құралдарын, әдістерін, жолдарын іздеуге мәжбүр етеді. Қазіргі заманғы арнайы педагогика мұндай формалар мен құралдарды іздеуде даму мен түзету құралы ретінде өнердің әртүрлі түрлеріне көбірек жүгінеді.

Есту анализаторының патологиясы балалардың әртүрлі іс-әрекеттерінің қалыптасуына теріс әсер етеді. Қалыпты балаларға қарағанда, пәндік және ойын әрекеттерін қалыптастыру, ауызша сөйлеудің дамымауы және есту адамдарымен қарым-қатынас қиындықтары шығармашылық қабілеттер мен жалпы шығармашылық ойлаудың қалыптасуына теріс әсер етеді. Шығармашылық ойлаудың жетіспеушілігі көбінесе нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың өмірлік тәжірибесінің кедейлігімен, қоршаған ортамен белсенді және тәуелсіз байланыстардың шектеулерімен, айналадағы оқиға-

ларды, ересектер мен балалардың іс-әрекеттерінің мағынасымен түсінбеушілікпен түсіндіріледі. Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың әртүрлі мәселелерді шығармашылық тұрғыдан шешу қабілетін сәтті дамытуды қамтамасыз ететін психологиялық-педагогикалық әсердің тиімді әдістерін қолданудың объективті қажеттілігі бар екені сөзсіз. [15]

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын дамытуға бұзылған есту функциясының теріс әсері нормамен салыстырғанда шығармашылық белсенділікті сипаттайтын барлық негізгі көрсеткіштердің төмендеуінде көрінеді.

Психологтар (В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, и. М.Соловьев, Т.В. Розанова, Т.Г. Богданова және т.б.) атап өткендей, дамудың дефицитарлық түрі танымдық процестердің, эмоциялардың дамуына, сөйлеу қарым-қатынасына айтарлықтай әсер етеді. Мұның бәрі Нашар еститін балалардың шығармашылық қалыптасуына қиындық тудырады.

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауының артта қалуы сөздік қорының кедейлігімен, сенсорлық тәжірибенің жетіспеушілігімен, оның әртүрлілігімен және ең бастысы – қиялдың комбинаторлық механизмдерінің қалыптаспауымен түсіндіріледі, бұл есту қабілетінің ақауының ауырлығына және сөйлеудің қайталама дамымауына байланысты өткен тәжірибені пайдаланудағы қиындықтарға әкеледі. Мұндай артта қалу нашар еститін баланың шығармаларында стереотип пен шаблонның көбірек болуынан, сондай-ақ қоршаған ортаның белгілі бір объектісі туралы қолда бар идеяларды түрлендірудің қиындықтарынан көрінеді. [16]

Нашар еститін балалардың шығармашылық ойлауын дамыту мәселесін зерттеген танымал ғалымдар қатарына Г.Л. Выготская, Л.С. Выготский, Е.Г. Речицкая, Е.З. Яхнина, Е.А. Сошина, и А.В. Запорожец және басқалар жатады. [17]

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктері Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, Е.П. Кузьмичева, Т.В. Розанов, Ж.И. Шифф сияқты сурдопедагог ғалымдардың еңбектерінде қарастырылды.

Нашар еститін балалардың қабілеттер теориясының негізгі ережелерін Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн әзірледі, сонымен қатар кейінірек А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Д.Б. Эпифания еңбектерінде көрініс тапты.

Қорытындылай келе, нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауының дамуы есту қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтенуіне, қоршаған әлемге бейімделуіне ықпал етеді, эмоционалдылықты, ойлауды, қиялды, есте сақтауды, зияткерлікті, зейінді, қабылдауды дамытады, танымдық қызығушылықтарды қалыптастырады, музыкалық қабілеттер мен ауызша сөйлеуді дамытады, ұжымдық іс-әрекеттің дамуына ықпал етеді, оқу процесінде алған білімдерін кеңейтеді және шоғырландырады

Нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын дамытудың маңызды шарттары, біріншіден, олардың тәжірибесін, білімі мен әлем туралы идеяларын байыту (мысалы, бастауыш мектеп жасында сабақтарда және сыныптан тыс жұмыстарда әртүрлі табиғи және синтетикалық материалдардың кең ассортиментін қолдану арқылы), көркем әдебиетті оқуға деген қызығушылықты арттыру; екіншіден, шығармашылық қиялдың операциялық компоненттерін дамытуға ықпал ету. Осы жағдайларды бір уақытта жүзеге асыру нашар еститін кіші мектеп жасындағы балалардың шығармашылық ойлауын дамытуда оң өзгерістерге әкеледі. [18]

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – 3-е изд. – Минск: Амалфея, 2008. – 368 с. ISBN 978-985-441-668-7.*
2. *«Возрастная психология» Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт: МГППУ, 2010. – 460 с.*
3. *Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция Т.Н. Овчинникова. – М.: Акад. Проект, 2002. –192 с.*
4. *Задачи на развитие логики: введение в язык математики кн. для детей, учителей и родителей / Н.А. Копытов. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 240 с.*

5. Психология мышления. Хрестоматия /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: МГУ, 1982.
6. Воображение и творчество в детском возрасте. Выготский Л.С. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
7. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с. ISBN 5-89144-162-4.
8. Тихомиров О.К. Психология исследования творческой деятельности. – М.: Издательство «Наука», 1975. – 258 с.
9. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б., Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – М., 1964. – С. 176.
10. Гилфорд Дж. Природа умственного развития. – М.: Прогресс, 1967.
11. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). – СПб.: Издательство «Речь», 2006.
12. Волков Б.С. Психология младшего школьника. Учебное пособие для вузов / Б.С. Волков. – М.: 2005 с. 164
13. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – С. 3-203
14. Филоненко А.В. Наглядно-дидактический материал для учителей начальных классов по обучению связной речи на уроках развития речи / А.В. Филоненко. – Краснодар: 2010. – С. 73.
15. Грибукова О.Г. (2013). “Функции психолого-педагогического сопровождения”, Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. Конф Новосибирск. – С. 94-96
16. Урунтаева Г.А., Афонькина, Ю.А., Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева. – М.: 1995.
17. Михаленкова И.А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха / И.А. Михаленкова – СПб., 2006. – 96 с.
18. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников. – М., 2014.

УДК: 376.1

МРНТИ:14.29.01

Н.Б. Жиенбаева¹, М.Нұрбол²

¹Ғылыми жетекші, п.ғ.д., профессор,

Педагогика және психология институты «Арнайы білім беру» кафедрасы, Абай атындағы ҚазҰПУ

²магистрант, Абай атындағы ҚазҰПУ

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ МАМАНДЫҚТАРЫ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУ ҚЫЗМЕТІНІҢ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Арнайы білім беру мамандықтары студенттерінің кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне әсер ететін психологиялық және әлеуметтік факторлар туралы көптеген авторлар зерттеулер жүргізіп, өз пікірлерін білдірген. Студенттердің кәсіби өзін-өзі анықтауына мамандықтарға деген қызығушылық, тұрғылықты мекен-жайы, әлеуметтік сипаттармен қатар ата-ананың пікірлері де әсер етеді. Студенттер үшін мамандық алу қажеттілігін іске асыру нақты әлеуметтік-экономикалық жағдайларды ескере отырып, нақты жоғары оқу орнында тиісті кәсіптік білім алу арқылы жүзеге асырылады.

Түйін сөздер: кәсіби өзін-өзі анықтау, мотивация, қоғам, мамандық, тұлға.

Жиенбаева Н.Б.¹, Нурбол М.²

¹научный руководитель, д.псих.наук, профессор Института педагогики и психологии, кафедры «Специального образования», КазНПУ имени Абая

²магистрант, КазНПУ имени Абая

ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация

Многие авторы провели исследования и высказали свое мнение о психологических и социальных факторах, влияющих на процесс профессионального самоопределения студентов специальных образовательных специальностей. На профессиональное самоопределение студентов влияет интерес ко многим профессиям, место жительства, социальные характеристики, а также мнения родителей. Реализация потребности в получении профессии для студентов осуществляется путем получения соответствующего профессионального образования в конкретном вузе с учетом конкретных социально-экономических условий.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивация, общество, профессия, личность.

Gienbayeva N.B.¹, Nurbol M.²

¹ doctor of psychologysciences,

professor Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²master student KazNPU named after Abai

FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION ACTIVITIES OF STUDENTS OF SPECIAL EDUCATIONAL SPECIALTIES

Abstract

Many authors have conducted research and expressed their opinion on the psychological and social factors that influence the process of professional self-determination of students of special educational specialties. Students' professional self-determination is influenced by their interest in many professions, their place of residence, as well as their social characteristics, as well as the opinions of parents. The implementation of the need for students to obtain a specialty is carried out by obtaining appropriate professional education in a particular university, taking into account specific socio-economic conditions.

Keywords: Professional self-determination, motivation, society, profession, personality.

Кәсіби өзін-өзі анықтау дегеніміз – адамның қоғамда дамыған кәсіби критерийлерге қатысты өзін-өзі анықтауы. Кәсіби өзін-өзі анықтаудың сәттілігіне психологиялық және әлеуметтік сипаттағы бірқатар факторлар әсер етеді, өйткені кәсіби өзін-өзі анықтау процесі жалпы өзін-өзі анықтау процесінің бөлігі бола отырып, жеке тұлғаның әлеуметтенуімен тығыз байланысты [1, 204 б.].

Психологиялық сипаттағы факторларды әлеуметтану бағытының өкілдері терең зерттейді, бірақ сонымен бірге кәсіби өзін-өзі анықтау процесін зерттеудің басқа бағыттарының өкілдері де қарастырады.

С.Н. Чистякова мен И.Н. Захарованың көзқарасы бойынша жалпы және аймақтық факторлар топтары бар. Жалпы факторларға макроэкономика факторлары жатады, олардың мазмұны қоғамның әлеуметтік-экономикалық құрылымына байланысты (адамдардың әлеуметтік-экономикалық өмір сүру жағдайлары, қоғамдық ұйымдар, қоғамның рухани мәдениеті, бұқаралық ақпарат құралдары, насихат және т.б.). Авторлар аймақтық факторларға елдің нақты аймақтарының экономикалық және демографиялық дамуының ерекшеліктерін, мысалы, а) жоғары, орта және кәсіптік-техникалық оқу орындарының желісін жатқызады; ә) отбасының мәдени-білім беру және кәсіби деңгейі; б) бос уақытты өткізу нысандары және т.б. [2, 209 б.].

О.В. Падалко кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне өндіргіш күштер мен өндірістік қатынастардың даму деңгейі мен сипатына және әлеуметтік құрылымның өзіне байланысты динамикасына байла-

нысты қолданыстағы еңбек бөлінісі жүйесі әсер етеді деп санайды. Автор кәсіби өзін-өзі анықтауға әсер ететін факторларға теріс пікірлер мен қабылдау стереотиптерін де жатқызады [3, 85 б.].

Осылайша, қоғамның әлеуметтік құрылымы, ондағы әлеуметтік-экономикалық қатынастар, сондай-ақ жеке тұлғаның әлеуметтік көзқарастары кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне белгілі бір әсер ететін факторларға жатады.

Кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне әсер ететін психологиялық факторларды көптеген авторлар зерттеді. М.Х. Титмның пікірінше, бұл адамның қажеттіліктері, мүдделері, қасиеттері. Кейінірек П.А. Шавир мамандық таңдаудың сәттілігін қамтамасыз ететін жеке факторлардың екі тобын анықтады, демек, тұтастай алғанда кәсіби өзін-өзі анықтау. Бірінші топ мамандық таңдау мәселесін шешудің сәттілігін қамтамасыз етеді, бірақ бұл процесті жандандыруға тікелей қатыспайды – бұл мамандыққа қажет қабілеттер, жеке қасиеттер. Мамандықтың талаптарын талдау, оған өзінің жарамдылығы дерексіз ойлаудың жеткілікті жоғары деңгейімен, сондай-ақ олардың қасиеттерін өзін-өзі бағалаудың жеткіліктілігімен байланысты. Екінші топ кәсіби өзін-өзі анықтау процесінің динамикасына әсер ететін жеке тұлғаға бағытталған әртүрлі компоненттерден тұрады: кәсіби өзін-өзі анықтау қажеттілігі, оқу және кәсіби қызығушылықтар мен бейімділіктер, сенімдер мен көзқарастар, сондай-ақ белгілі бір қызмет түріне бейімділікті анықтайтын жеке тұлғаға бағытталған жалпы ерекшеліктер [4, 79 б.].

Кәсіби өзін-өзі анықтау факторларына жүргізілген талдау әлеуметтік типтегі мамандықтарға (дәрігерлер, клиникалық психологтар, денсаулық сақтау жүйесінің әлеуметтік жұмыс мамандары және мұғалімдер) көмектесетін студенттердің кәсіби өзін-өзі анықтауының әлеуметтік-психологиялық жағдайын анықтауға мүмкіндік берді, оның ішінде ЖОО-да кәсіби білім беру кезеңіндегі кәсіби өзін-өзі анықтау ерекшеліктері және оларды анықтайтын ішкі (психологиялық) және сыртқы (әлеуметтік) жағдайлар жүйесі [5, 189 б.].

Кәсіби өзін-өзі анықтау көрсеткіштерінің келесі топтары нақтырақ анықталды:

1) Мамандық таңдау процесінің ерекшеліктері (кәсіби өзін-өзі анықтау процесінің басталу уақыты, таңдалған мамандық туралы ақпарат алу көздері, алған мамандықты дұрыс таңдаудағы сенімділік/белгісіздік);

2) таңдалған мамандық туралы түсінік (қазіргі және болашақтағы оның қажеттілігі туралы түсінік; өткен жылдармен салыстырғанда оның беделінің серпіні туралы; мүмкін болатын жұмыс орындары туралы хабардар болу; осы кәсіп кәсіпқойының бейнесі, оның бойында болуы тиіс жеке қасиеттері; сондай-ақ таңдалған мамандықтың жеке сәйкестік дәрежесінің өзін-өзі бағалауы);

3) ЖОО-да оқу процесінің ерекшеліктері (оқу процесіне эмоционалды қатынас, алатын білім сапасына қанағаттану, оқу процесінде қиындықтардың болуы/болмауы, кәсіби ниеттер мен жоспарлар) [6, 186 б.].

Кәсіби өзін-өзі анықтаудың сыртқы шарттары жас адамның кәсіби өзін-өзі тануының қалыптасуы орын алатын объективті жағдайды көрсетеді. Осы шарттардың жиынтығы кәсіптегі жеке тұлғаның өзін-өзі анықтауының нақты әлеуметтік-экономикалық жағдайын сипаттайды, ол әлеуметтік және жеке санада, кем дегенде, кәсіби өзін-өзі анықтау субъектілерінің қалауы мен таңдауына әсер ететін төрт негізгі формада көрінеді:

– мамандықтың беделі оның жастар үшін тартымдылығын анықтайды және осы мамандық өкілдерінің қоғамдағы нақты жағдайына негізделген. Алайда, бедел позицияның субъективті сипаттамасы болып табылады, сондықтан ол тасымалдаушының өзіне байланысты өзгереді (кәсіби өзін-өзі анықтау субъектісі). Мамандықтың беделі-қоғамның немесе топтың және оның мүшелерінің мамандықтың әлеуметтік маңыздылығын салыстырмалы бағалауы. Мамандықтың жоғары беделі оны жастар санасында ең тартымды етеді және сол арқылы кәсіби таңдауды ынталандырады;

– мамандықтың қажеттілігі – бұл оның сипаттамасы, ол белгілі бір дәрежеде болашақта белгілі бір мамандық бойынша жұмыс орындары мен лауазымдардың болуына және өз мамандығы бойынша жұмысқа орналасу мүмкіндігіне кепілдік береді;

– кәсіби қызметтің мазмұны - кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне айтарлықтай әсер етеді.

– таңдалған жоғары оқу орнына түсу мүмкіндігінің болуы / болмауы – бұл сипаттаманы кәсіби өзін-өзі анықтау субъектісі әртүрлі критерийлер бойынша жеке бағалайды (түсу емтихандарын сәтті тапсыру үшін қажетті білім деңгейінің болуы немесе болмауы, қабылдау шарттары, мамандыққа түсу кезінде жоғары немесе төмен конкурс және т.б.) [7, 92 б.].

Қоғамдық санадағы объективті жағдайлардың көрінісі (кәсіптердің беделінің шкаласы, оның қажеттілігі және т.б.), екінші жағынан, нақты әлеуметтік-экономикалық жағдайлар әлеуметтік институттар мен топтардың (отбасы, құрдастар, мектеп, университет, өндірістік топтар және т.б.) жеке тұлғаның кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне әсер ету сипатын анықтайды. Жеке тұлғаның бастапқы әлеуметтенуі отбасында жүреді, сондықтан отбасы – адамның өзін-өзі анықтауына әсер ететін негізгі және маңызды институт, және бұл әсер ұзаққа созылады-кәсіби өзін-өзі анықтаудың әртүрлі кезеңдерінде орын алады.

Отбасының әсері келесі бағыттарда көрінеді:

- ата-ана отбасының әлеуметтік мәртебесі (ата-аналардың білім деңгейі, олардың әлеуметтік-экономикалық ұстанымдары және т. б.) кәсіби өзін-өзі анықтау үшін бастапқы шарттарды белгілейді;
- ата-анадан балаларға еңбек сабақтастығы (отбасылық дәстүрлер отбасындағы ата-аналар немесе басқа да үлкен туыстар дәл осы мамандықты алған жағдайда кәсіби таңдауды анықтайды, сәйкесінше жас адам, өзін-өзі анықтау пәні өзінің мінез-құлқындағы отбасылық нормаларға бағытталған);
- ата-аналар балаларының құндылық идеяларын қалыптастырады және оларға айтарлықтай әсер етеді (кәсіптердің беделі, білімнің, мансаптың маңыздылығы және т.б.);
- ата-аналар өз балаларына өздері қалаған мамандықты таңдау туралы шешім қабылдау процесінде және осы шешімнің нәтижесіне белгілі бір әсер етеді. Бұл ретте ата-аналардың ықпалы абсолютті немесе бірлесіп, отбасылық кеңесте қабылданған болуы мүмкін [8, 106 б.].

Кәсіби өзін-өзі анықтаудың ішкі (психологиялық) жағдайларын зерттеу жеке детерминанттардың әлеуметтік-кәсіби ортада және қызметте өзін-өзі табу процесіне әсерін талдауды қамтиды. Бірақ бұл өзін-өзі іздеу нені білдіреді? Алғашқы жақындауда іздеу дегеніміз – өзін "табу" әрекеті ретінде қарастыруға болатын процесс. Мұндай көзқарас қозғаушы күштерді, жеке тұлғаның қызмет көздерін немесе басқаша айтқанда, қажеттіліктерді, себептерді, мақсаттарды, сондай-ақ адамның сыртқы әлемде жасаған нақты әрекеттері мен іс-әрекеттерін кәсіби өзін-өзі анықтауды талдауға қосуды қамтиды.

Бұл іс-әрекеттің мәні Д.А. Леонтьевтің еңбектерінде көрсетілген, онда «іс-әрекет физикалық тұрғыдан ерекшеленбейді (тұтас және бөлік ретінде), бірақ теориялық тұрғыдан белсенділікті адамның мотивтері мен саналы мақсаттарымен байланыстыру арқылы ерекшеленеді» – делінген. [9, 120 б.]

Бұл тәсіл семантикалық ретінде белгіленеді. Іс-әрекеттің семантикалық талдауы іс-әрекеттің мазмұндық жағына емес, адамның жеке саласына, оның іс-әрекеттері арқылы жүзеге асырылатын әлемге семантикалық қатынасына әсер етеді.

Адамның мамандықта өзін-өзі анықтау және өзін-өзі тану әрекеті оның әлеуметтік белсенділігінің маңызды саласы болып табылады және мотивтердің күрделі жүйесімен басқарылады және реттеледі. Мотивация мен мотив категорияларын ажырату керек. Мотив-мотивациялық жұмыстың күрделі процесінің құрамдас бөліктерінің бірі. Мотивация жүйесі субъектінің белсенділігін ынталандыратын әртүрлі компоненттердің өзара әрекеттесуін қамтиды: қажеттіліктер, мүдделер, көзқарастар, құндылық бағдарлары, мұраттар және т.б., нәтижесінде мотивациялық үрдіс қалыптасады, мысалы, кәсіби қызметтің белгілі бір түріне назар аудару. Мотивациялық үрдісті дамыту кезінде әртүрлі мотивтер бір-бірімен бәсекелеседі, адамның мотивациялық кеңістігінде ішкі күрес жүреді. Белгілі бір жағдайда белгілі бір себептер өзекті болады. Сондықтан, субъектінің кез-келген қызметі, оның ішінде кәсіби, полимотивирован, ол ауызша деңгейде бір-біріне қайшы келетін мотивтерде көрінуі мүмкін. Осыған байланысты, кәсіби өзін-өзі анықтау процесінде басым мотивациялық үрдіс немесе басым мінез-құлық стратегиясы туралы айту керек [10, 109 б.].

Мотивация тек ынталандырушы функцияны ғана емес, сонымен қатар адамның іс-әрекетін басқарады және реттейді. Мотивация процестері мақсат қоюмен аяқталмайтындықтан, бірақ оған қол жеткізу бойынша қызметті реттейтіндіктен, мамандық пен университетті таңдаумен бірге мотивациялық жұмыс аяқталмайды, бірақ университетте оқу барысында жалғасады, кәсіби өзін-өзі анықтау мотивтерін одан әрі дамыту және нақтылау жүреді. Сондықтан жоғары білім алу, мамандық және ЖОО таңдау мотивтері бүкіл оқу барысында өзгеруі мүмкін (пән мамандықты игерген сайын, студенттер ортасына немесе кәсіби мәдениетке енеді). Кәсіби өзін-өзі анықтау мотивтері нақтыланады, олардың жетістіктеріне қанағаттануына байланысты өзгереді: оқу, жұмыс орны, кәсіби алға жылжу және т.б. [11, 17 б.].

Осылайша, кәсіби өзін-өзі анықтауға ынталандыру – бұл адамның кәсіби және білім беру жолын таңдауға, кәсіби мақсаттарды қоюға және оған қол жеткізуге, оларға қол жеткізу құралдарын таңдауға, сондай-ақ кәсіби салада өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдіруге дайындық және оны жүзеге асыру бойынша іс-әрекетін ынталандыратын, бағыттайтын және реттейтін сыртқы және ішкі факторлар мен механизмдердің күрделі жүйесі [12, 13, 14].

Жеке тұлғаның қажеттіліктері оның мүдделерімен тығыз байланысты: мүдделер қажеттіліктер негізінде қалыптасады, бірақ осы қажеттіліктердің объектілерімен шектелмейді. Қызығушылық тақырыбы – бұл қажеттілікті қанағаттандыру құралдары мен тәсілдері. Мамандыққа деген қызығушылық мамандықты, университеттің профилін, мамандығын және т.б. таңдау кезінде ең маңызды және күрделі себеп болып табылады. Қызығушылық – бұл белгілі бір қажеттіліктерді қанағаттандыруға бағытталған, тікелей мотивтердің, идеялардың және т.б. негізінде жатқан, осы субъектілердің қоғамдық қатынастар жүйесіндегі орны мен рөлімен анықталатын субъектінің нақты себебі [15, 203 б.].

Мүдделердің келесі түрлері бөлінеді: тікелей (іс-әрекеттің мазмұнына бағытталған, таңдалған мамандықтың қызықты мазмұны және т.б.); жанама (олар онымен байланысты атрибуттарға бағытталған-бедел, жоғары жалақы және т.б.).

Мүдделерді жеке тұлғаның құндылық бағдары жүйесінің негізі ретінде де қарастыруға болады. Жеке тұлғаның әлеуметтік мінез-құлқын реттеуші ретіндегі мүдделер мен құндылық бағдарлары бір-бірімен тығыз байланысты, өйткені олар жеке сананың құрылымдық элементтері, бірақ олар әртүрлі деңгейдегі реттегіштер. Жеке диспозициялар құрылымында құндылық бағдарлары ұзақ мерзімді перспективада өмір сүру жағдайлары мен мінез-құлықты белгілі бір қабылдауға бейімділіктің жоғары деңгейін құрайды. Оларды жеке құрылымға қосу мінез-құлық мотивациясының ең жалпы детерминанттарын алуға мүмкіндік береді. Қажеттіліктер мен мүдделерден құндылықтарға көшу кезінде адамның мінез-құлқын ынталандыру және әлеуметтік әрекеттің себептері күрделене түседі [16, 17].

Кәсіби өзін-өзі анықтау жағдайында өмірлік (кәсіби, білім беру) баламаларды стратегиялық таңдау жағдайы ретінде адам өзінің құндылық бағдарлары жүйесіне сүйенеді. Кәсіби таңдау, әдетте, келесідей анықталады: жеке тұлғаның өмірлік құндылықтар жүйесі; жеке тұлғаның өмірлік мақсаттарының иерархиясындағы құндылық ретінде кәсіби қызметтің маңыздылығы; кәсіби құндылықтардың мазмұны және олардың иерархиясы.

Н.А. Цветкова құндылық ретінде мамандық жеке тұлға үшін оның кәсіби қызметінің мазмұнын, кәсіпте жетістікке жетуді, кәсіби дамуды, кәсіби қызмет саласындағы өз әлеуетін іске асыруды білдіреді және оны екі нұсқада қарастыруға болады: материалдық және постматериалдық [18, 204 б.].

Материалдық құндылықтар жүйесінің үстемдігімен мамандық материалдық әл-ауқатқа, жоғары кірістерге және т.б. қол жеткізу құралы ретінде маңызды. Постмодерндік құндылық жүйесіне бағытталған субъектілер үшін басқа кәсіби құндылықтар маңызды: мамандықта өзін-өзі тану, кәсіби қызметте бастамашылық пен жауапкершілік бағаланады [19, 85 б.].

Студенттер үшін мамандық алу қажеттілігін іске асыру нақты әлеуметтік-экономикалық жағдайларды ескере отырып, нақты жоғары оқу орнында тиісті кәсіптік білім алу арқылы жүзеге асырылады. Сондықтан болашақ мамандықты таңдау туралы шешім қабылдау кезеңіндегі кәсіби өзін-өзі анықтау жағдайын бірқатар сайлау және соған сәйкес мотивтермен белгілеуге болады: а) оқу орнының деңгейін таңдау-жоғары білім алу мотивтері қарастырылады; ә) Мамандық таңдау – кәсіби таңдаудың мотивтері; б) нақты ЖОО таңдау – нақты ЖОО-ға түсу мотивтері [20, 169 б.].

Кәсіби өзін-өзі анықтау қызметінің жоғарыда аталған компоненттері жеке тұлғаның ішкі жұмысының сипатын анықтайтын мотивациялық құрылымдардың иерархиясындағы әртүрлі нұсқаларды сипаттауға мүмкіндік береді, сонымен қатар жалпы түрде осы жұмыстың тиімді стратегияларының жоспарларын ашады, бірақ кәсіби өзін-өзі анықтаудың жедел компонентін толық ашпайды. Басқаша айтқанда, оның әртүрлі түрлерін анықтайтын кәсіби өзін-өзі анықтаудың психологиялық механизмдері көбінесе зерттеушілердің назарынан тыс қалады. Сонымен қатар, кәсіби өзін-өзі анықтау, өмірдің бір бөлігі ретінде, өзекті жағдайды талдауға ғана емес, сонымен бірге өмірлік маңызды мәселелерді шешудегі өткен жеңістер мен сәтсіздіктерді ескере отырып, адамның өмірлік тәжірибесін ескере отырып жүреді [21, 21 б.].

Жалпы алғанда, адамның өмірлік тәжірибесі оның жеке басының ерекшеліктеріне, мінез-құлық ерекшеліктеріне, әртүрлі танымдық және мінез-құлық стереотиптеріне және басқа да психикалық формацияларға негізделеді. Әрине, бұл тәжірибе кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелерін шешуде белсенді қолданылады. Сонымен, өзін-өзі анықтаудың процедуралық аспектісін анықтайтын детерми-

нанттардың бірі-бұл әлемге құндылық қатынасын және оның өткен тәжірибесін біріктіретін адамның көзқарасы. Осылайша, жеке тұлғаның көзқарасы кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелерін шешуде әртүрлі стратегиялардың үстемдік сипатын анықтайды. Д.Н. Узнадзенің айтуы бойынша, ол атқаратын қызметінің 90 жетістігін анықтайтын субъект орнату болып табылады [22, 196 б.].

Осылайша, студенттердің кәсіби өзін-өзі айқындауының сыртқы жағдайларына: мамандықтың беделі мен қажеттілігі, кәсіби қызметтің мазмұны, нақты жоғары оқу орнына түсудің объективті мүмкіндігінің болуы/болмауы және отбасының ықпалы; оның әлеуметтік-психологиялық ұстанымдарын қоса алғандағы ішкі-жеке тұлғаның психологиялық ерекшеліктері, оның құндылық бағдарлары мен уәждерінің жүйесі жатқызылды [23, 128 б.].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Артемьева, Е.Ю., Стрелков, Ю.К. *Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и обучение: активное взаимодействие с миром.* – Ярославль, 1988.
2. Асмолов, А.Г. *Деятельность и установка / Асмолов А.Г..* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
3. Асмолов, А.Г. *Психология личности.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
4. Бадаев, Т.Л. *Профессионализация как фактор, определяющий динамику системы мотивов трудовой деятельности // Проблемы инженерной психологии.* – Вып. 3. – Ч. 1. – Л., 1984.
5. Базаров Т.Ю. *Управление персоналом развивающейся организации.* – М., 1996.
6. Байметов В.А. *Диалог в профессиональном самоопределении (в контексте психологического консультирования по выбору профессии): автореф. ... канд. психол. наук.* – М., 1990.
7. Басхаева И.И. *Психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. психол. наук / Басхаева И.И..* – М., 2005. – 159 с.
8. Батаршев, А.В. *Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности.* – М.: Владос, 2000. – 254 с.
9. Батурич, Н.А. *Успех, неудача и результативность деятельности / Н.А. Батурич // Психологический журнал.* – 1987. – № 3.
10. Батырева, М.В. *Процесс профессионального самоопределения городской молодежи: автореф. ... канд. социол. наук / Батырева Мария Владимировна.* – Тюмень, 2003. – 25 с.
11. Берне, Р. *Развитие Я-концепции и воспитание.* – М., 1986.
12. Бодалев, А.А. *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения.* – М.: Наука, 1998.
13. Бодров, В.А. *Психология профессиональной пригодности.* – М.: ПЕР СЭ, 2001.
14. Божович, Л.И. *Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой.* – М., 1981.
15. Бондаренко, А.Ф. *Психологическая помощь: теория и практика.* – М.: Изд-во «Института психотерапии», 2000.
16. Борисова, Е.М. *О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности.* – М.: Наука, 1981. – С. 159-177.
17. Борисова, Е.М. *Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. ... д-ра психол. наук / Борисова Елена Михайловна.* – М., 1995. – 411 с.
18. Борисова, Е.М., Гуревич, К.М. *Психологическая диагностика в школьной профориентации / Е.М. Борисова, К.М. Гуревич // Вопросы психологии.* – 1988. – № 1.
19. Борисова, Е.М., Логинова, Г.П. *Индивидуальность и профессия.* – М., 1991.
20. Боровикова, С.А. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности.* – СПб.: СПбГУ, 1991. – 135 с.
21. Брагина, В.Д. *Представления о профессии и самооценка профессионально-значимых качеств у учащейся молодежи / В.Д. Брагина // Вопросы психологии.* – 1976. – № 2.
22. Бурлачук, Л.Ф. *Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов.* – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 528 с.
23. Буякас, Т.М. *Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т.М. Буякас // Мир психологии.* – 1997. – №3 (12).

УДК:373.25

Н.Қ. Төлемісова¹

¹Павлодар облысының әкімдігі Павлодар облысы білім беру басқармасының
"№ 1 арнайы кешен балабақша – мектеп-интернаты" КММ басшысы, scool_gluh@mail.ru

КИБЕРКЕҢІСТІКТІҢ ОҚУ ПРОЦЕСІН БАСҚАРУДАҒЫ МАҢЫЗЫ ЖӘНЕ КИБЕРҚАУІПСІЗДІК

Аңдатпа

Мақалада білім беру киберкеңістігіндегі білім беру ортасын басқару мәселелері қарастырылады. Ақпараттандырудың, жаһанданудың, телекоммуникацияның дамуымен электронды-коммуникациялық виртуалды әлем қоғам өмірінде барған сайын маңызды болып келеді, ол өзінің туынды ғаламдылығына байланысты көп өлшемді кеңістікке, киберкеңістікке реттеледі, жүйеленеді, айналады. Бұл кеңістік зияткерлік және оның ақыл-ойы адамның бастапқы (табиғи) ақыл-ойына және ресми жүйелердің жасанды интеллектіне негізделген. Есту және сөйлеу қабілеті бұзылған оқушылармен іс-әрекетте киберкеңістікті пайдаланудың маңыздылығы туралы. Киберкеңістік білім беруді басқаруда қандай мақсаттарда қолданылады. Балаларды оқыту және тәрбиелеу процесінде мультимедиялық ресурстарды қолданудың артықшылықтары. Сондай-ақ, киберқауіпсіздік және оқу процесін басқару туралы сұрақтар қамтылған.

Түйін сөздер: киберкеңістік, виртуалды әлем, мультимедиялық ресурстар, киберқауіпсіздік, ИТ-индустрия, буллинг, медиаорталық, медиаәдениет.

Төлемісова Н.Қ.¹

¹руководитель КГУ «Специальный комплекс детский сад – школа – интернат №1»
управления образования Павлодарской области, акимата Павлодарской области
scool_gluh@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ КИБЕРПРОСТРАНСТВА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ И КИБЕРБЕЗОПАСНОСТЬ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы управления образовательной средой в образовательном киберпространстве. С развитием информатизации, глобализации, телекоммуникации все большее значение в жизни общества имеет электронно-коммуникационный виртуальный мир, который в силу своей производной глобальности упорядочивается, систематизируется, преобразуется в многомерное пространство, киберпространство. Это пространство интеллектуально, и интеллект его основан на исходном (естественном) интеллекте человека и искусственном интеллекте формальных систем. О важности использования киберпространства в деятельности с учащимися с нарушениями слуха и речи. В каких целях используется киберпространство в управлении образованием. Достоинства применение мультимедийных ресурсов в процессе обучения и воспитания детей. А также вопросы о кибербезопасности и управлении образовательным процессом.

Ключевые слова: киберпространство, виртуальный мир, мультимедийные ресурсы, кибербезопасность, ИТ-индустрия, буллинг, медицентр, медиакультура.

Tulemisova N.K.¹

¹Head of KSU "Special complex kindergarten-boarding school №1" Pavlodar, Pavlodar region
scool_gluh@mail.ru

THE IMPORTANCE OF CYBERSPACE IN THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND CYBERSECURITY

Abstract

The article deals with the issues of managing the educational environment in the educational cyberspace. With the development of informatization, globalization, telecommunications, the electronic and communication virtual world is becoming increasingly important in the life of society, which, due to its

derivative globality, is ordered, systematized, transformed into a multidimensional space, cyberspace. This space is intellectual, and its intelligence is based on the original (natural) human intelligence and the artificial intelligence of formal systems. About the importance of using cyberspace in activities with students with hearing and speech disorders. For what purposes is cyberspace used in education management? Advantages of using multimedia resources in the process of teaching and raising children. As well as questions about cybersecurity and educational process management.

Keywords: cyberspace, virtual world, multimedia resources, cybersecurity, IT industry, bullying, media center, media culture.

Пространственное представление сферы образования является информационным как часть информационного пространства социально-информационной среды общества; его можно охарактеризовать через базовые «измерения», среди которых интерес представляют следующие:

1. Прежде всего, это субъекты образования (носители, распространители и получатели образовательной информации), образующие базовое «измерение» информационно образовательного пространства.

2. Второе «измерение» образуют средства обучения, информационно образовательные, электронные ресурсы, ресурсы медиасреды.

3. Третье «измерение» – электронные технологии и средства коммуникации. Каждое из этих «измерений» имеет свое представление во множестве постоянных и переменных «измерений», имеющих самостоятельную значимость [1].

Информационная компетентность субъекта дополняется его медиакомпетенцией, информационная культура - медиакультурой. Образование переходит в новую форму, состояние медиаобразования, целью которого является формирование медиакомпетенции и медиакультуры субъектов и образование с опорой на них и ресурсы МИО [1]. Следовательно, медиакомпетенция и медиакультура субъектов выступают и как продукт, и как интеллектуальные средства образования. Они также необходимы для самообразования и саморазвития личности [1].

С развитием информатизации, глобализации, телекоммуникации все большее значение в жизни общества имеет электронно-коммуникационный виртуальный мир, который в силу своей производной глобальности упорядочивается, систематизируется, преобразуется в многомерное пространство, киберпространство. Это пространство интеллектуально, и интеллект его основан на исходном (естественном) интеллекте человека и искусственном интеллекте формальных систем.

Человек в своем взаимодействии с киберпространством удовлетворяет свои информационные (медийные) потребности, создает производную информацию, осуществляет информационно-медийный обмен. Дело совсем не в том, что субъекты создают физически новые миры, расширяя киберпространство. Это также имеет место, но не обязательно. Человек как бы занимает, «присваивает» часть киберпространства, временно или постоянно «прописывая» себя в нем. Информация и, соответственно, каждый элемент киберпространства, «считываемые» человеком, становятся его владением, которыми физически он имеет возможность пользоваться по своему усмотрению. Другое дело, что существуют этические и нравственные нормы, положения авторского и другого информационного права, культура пользования, ссылок и т.д. К этому следует добавить требования личной безопасности и безопасности информации, безопасности среды. Поэтому для эффективного, безопасного и правомерного взаимодействия человека с киберпространством ему необходимы не только знания и умения, но и культура познания, культура отношений с киберпространством, медиакультура.

КГУ «Специальный комплекс детский сад-школа-интернат № 1» - единственное учреждение в Павлодарской области, предоставляющие услуги лицам с нарушением слуха и речи.

Основная задача – обучение и воспитание детей с трех лет, социализация и интеграция в общество.

Шагая в ногу со временем, СКДСШИ № 1 эффективно использует киберпространство: компьютеры имеют прямой доступ к Интернету. Школа обеспечена предметными кабинетами новой модификации. Ежедневно на уроках педагоги используют интерактивные доски и индивидуальные моноблоки.

Эффективность обеспечения доступности качественного образования открытость организации образования наличие сайта, страницы в социальных сетях, обновляемых еженедельно (<http://internat-1.kz>; электронный адрес: scool_gluh@mail.ru; Инстаграм: [sshi_1_pvl](#); Фейсбук: школа-интернат для глухих).

Имеется обеспеченность видеонаблюдением, есть возможность контроля и наблюдения за детьми в местах массового скопления. Подключены уличные камеры к центральному оперативному управлению (ЦОУ).

Учебные кабинеты оснащены современными оборудованьями, цифровыми лабораториями, интерактивными оборудованьями.

Имеются специальные коррекционные кабинеты. У 100% детей имеются индивидуальные слуховые аппараты. Помимо этого для коллективного использования в классах стоят 12 комплектов звукоусиливающей аппаратуры. У узких специалистов в кабинетах имеется 9 комплектов слухоречевых тренажеров.

Использование возможности киберпространства помогает эффективно воспринимать учебный материал.

Что такое киберпространство. Киберпространство – это продукт и средство информационного общества, информатизации, ИТ-индустрии, обеспечивающие эффективное и рациональное взаимодействие с электронным виртуальным миром и в виртуальном мире [1].

Итак, как мы используем киберпространство в наших школьных условиях?

Это включает шесть основных областей: администрация, ученических данных, инвентаризация управления, ведение данных персонала, библиотечные системы и системы управления обучением, бухгалтерский и финансовый учет. Обычно это делается через централизованную автоматизированную систему управления, но могут быть также локальные системы. Существуют системы управления имуществом и технического управления. Это включает в себя: складской учет, ремонт здания, учет и контроль расходов на коммунальное обслуживание и электропотребление, учет и утилизацию книг, мебели, технических средств обучения, оборудования ИКТ. В рамках цифровизации школьной работы в системе облачности бухгалтерии – Программное обеспечение – (фаворит). ИКТ системы управления кадрами управляют приемом на работу, ведением личных дел и учетом деятельности персонала и это все отражено в НОБД.

В каких целях мы можем использовать киберпространство в управлении образованием. Во-первых, они могут повысить административную эффективность и обеспечить единую систему управления для управления различными аспектами обучения, обучения и повышения квалификации. Во-вторых, могут использоваться для распространения преподавания и учебных материалов для педагогов и учащихся. В-третьих, используются по развитию кадрового потенциала. Ресурсы обычно доступны, чтобы помочь учителям эффективно использовать технологии для разработки программ и других учебно-воспитательных разработок, поскольку информационно-образовательная среда уже получила широкое освещение в педагогической среде. В-четвертых, педагоги школы используют для обмена идеями по вопросам образования. Киберпространства могут предоставить учителям и учащимся пространства для сотрудничества в осуществлении совместных проектов [2]. Они могут также использоваться для поддержки взаимодействия научно-исследовательских проектов. В-пятых, – обеспечивает оперативное общения педагогов и родителей через родительский портал. Проведение мониторинга, обработка записей оценок, отметок, классов и академического прогресса. В шестых, - они могут управлять проведением уроков в режиме удаленного присутствия, мобильного и дистанционного обучения. Они также охватывают услуги инфраструктуры связи, такие как сетевые услуги и телефония, операции центра данных, вычисления и веб - услуги поддержки.

Дети с нарушениями слуха овладевают частично словесной речью и, в частности, устной ее формой только в условиях специального обучения, которое строится на основе использования остаточного слуха с привлечением зрительного, тактильного, двигательного анализаторов и широкого применения технических средств (звукоусиливающей аппаратуры, вибраторов, визуальных приборов) и современных информационных технологий [3]. Поэтому в систему воспитания и обучения мы все

чаще стали внедрять информационные технологии, особенно для обучения детей с нарушениями слуха и речи. Многие говорят, что это вредно. Но дети сравнительно рано знакомятся с компьютером, поэтому дозированное использование на занятиях и в воспитательной работе компьютерных технологий будет способствовать их развитию. Практика показала, что интерес детей к занятиям значительно возрастает, повышается уровень познавательных возможностей. На внеклассных занятиях иногда бывает трудно объяснить на словах явления, а компьютер – это уникальная машина, благодаря мультимедийным возможностям которой детям становится легче воспринимать окружающий мир и развиваться интеллектуально. Кроме этого, новые информационные технологии, позволяющие легко варьировать громкость, в частности актуализируя конкретные частоты аудиоматериалов, могут быть использованы для тренировки остаточного слуха и для развития речевых навыков.

Использование мультимедийные ресурсы задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактах, но и в ассоциациях в памяти детей, особенно глухих и ТНР детей [4]. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей.

Применение мультимедийные ресурсов в процессе обучения и воспитания детей имеет следующие достоинства:

1. Осуществление полисенсорного восприятия материала.
2. Возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора и проекционного экрана в многократно увеличенном виде.
3. Объединение аудио- видео- и анимационных эффектов в единую презентацию способствует компенсации объема информации, получаемого детьми из учебной литературы.
4. Возможность демонстрации объектов более доступных для восприятия сохранной сенсорной системе.
5. Активизация зрительных функций, глазомерных возможностей ребенка.
6. Повышение самооценки ребенка.
7. Формирование сотрудничества между ребенком и педагогом.
8. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.
9. Совершенствование грамматического строя речи.

Какую кибербезопасность следует избегать в управлении образовательным процессом. Как выше я отметила реальный мир огромен, и не все в нем доступно и достижимо. Но в том его и опасность: если человек начинает себя чувствовать в нем лучше и более комфортно, чем в реальном мире, значит, он не смог адаптироваться в реальном мире или есть психологические отклонения – он стал пленником виртуального мира. В большей мере эта опасность грозит формирующимся духовно-интеллектуальным системам – молодому поколению, учащимся. Не менее опасное явление – роботизация сознания самого поколения. Опасность объектов медиасреды взаимодействия в том, что эти объекты могут быть ресурсами только по форме, но не по содержанию.

Проблема насилия над детьми в киберпространстве становится актуальной для всех стран мира. Для нее не существует границ. Киберпространство дает возможность устанавливать контакты с детьми без ведома взрослых, что часто бывает сложно сделать в реальном мире. Преступники, охотящиеся за детьми в киберпространстве, чаще всего устанавливают контакты с ними в чатах, при обмене мгновенными сообщениями, по электронной почте или на форумах. Они стараются привлечь подростка вниманием, заботой, добротой и даже подарками. Обычно они хорошо осведомлены о музыкальных новинках и увлечениях современной молодежи. Поэтому подростки часто обращаются к виртуальным друзьям за помощью в решении возникших проблем. Как правило, это дети, которые не находят понимания у своих близких, с трудом заводят друзей в школе, во дворе, поэтому ищут общения в сети. Именно такие дети чаще всего страдают от насилия как в реальной жизни, так и в виртуальном мире.

Специфика виртуального пространства способствует вовлечению подростков в преследование сверстников. Для этого создаются сайты, посвященные учащимся, по тем или иным причинам ставшим «изгоями», им посылают анонимные оскорбительные и угрожающие сообщения, разме-

щают в интернете компрометирующие фотографии, распускают неприличные слухи, сопровождаемые необоснованными уничижительными комментариями. Иногда наоборот – от имени того или иного подростка рассылаются оскорбительные сообщения в адрес других сверстников, зачастую сопровождаемые фотографиями. Последствия насилия такого рода могут быть крайне разрушительными, поскольку: у подростков также могут начаться трудности межличностного общения, а также может возникнуть ощущение, что им некуда скрыться; они боятся того, что за их унижением может наблюдать большая аудитория в киберпространстве; жертвы буллинга (*буллинг* от англ. – *запугивание, унижение, оскорбление, физический или психологический террор*) впоследствии сами начинают преследовать других [6].

Как в реальном мире, в киберпространстве должна быть создана система защиты детей. Новым и эффективным механизмом пресечения насилия в киберпространстве может и должно стать формирование информационной культуры у подростков, обучение их правилам безопасности в киберпространстве. Необходимо также создавать и внедрять обучающие программы для взрослых, включая специалистов.

Помните, что вред, причиняемый детям и подросткам в виртуальной среде или посредством ее, представляет собой акты реального насилия и имеет последствия в реальном мире.

Советы взрослым по обеспечению безопасности детей:

1. Объясните детям, что при общении в Интернете они должны быть дружелюбными с другими пользователями. Ни в коем случае не стоит писать резкие и оскорбительные слова: читать грубости также неприятно, как и с лышать.

2. Научите детей правильно реагировать на обидные слова или действия других пользователей. Не нужно общаться с агрессором и тем более пытаться ответить ему тем же. Возможно, стоит вообще покинуть данный ресурс и удалить оттуда свою личную информацию, если не получается решить проблему мирным путем. Лучший способ испортить хулигану его выходку – игнорировать его.

3. Обратите внимание на психологические особенности подростка. Признаки того, что ребенок подвергается кибербуллингу, различны, но есть несколько общих моментов: – у подростка наблюдаются перемены в настроении, поведении, сне и аппетите, симптомы эмоционального дистресса на протяжении и после использования интернета; – несовершеннолетний прекращает общение с друзьями, избегает школы или школьных компаний, имеет нестабильные оценки и отыгрывает злость в домашней обстановке; – у ребенка нет ни одного близкого друга, успешнее он общается со взрослыми, нежели со сверстниками; – склонен к депрессии.

4. Если у вас есть информация, что кто-то из друзей или знакомых подростка подвергается буллингу или кибербуллингу, то сообщите об этом администрации школы или психологу.

5. Объясните детям, что личная информация, которую они выкладывают в Интернете (домашний адрес, номер мобильного или домашнего телефона, адрес электронной почты, личные фотографии), может быть использована агрессорами против них.

6. Помогите ребенку найти выход из ситуации: практически на всех форумах и сайтах есть возможность заблокировать обидчика, написать жалобу модератору или администрации сайта, потребовать удаление странички. Большинство социальных сетей и сервисов электронной почты имеют в настройках опцию «заблокировать пользователя» или «занести в черный список».

7. Поддерживайте доверительные отношения с подростком, чтобы вовремя заметить, если в его адрес начнут поступать угрозы или агрессия. Наблюдайте за его настроением во время и после общения с кем-либо в Интернете.

8. Убедитесь, что оскорбления (буллинг) из сети не перешли в реальную жизнь. Если поступающие угрозы являются достаточно серьезными, касаются жизни или здоровья ребенка, а также членов его семьи, то несовершеннолетний имеет право на защиту со стороны правоохранительных органов, а действия обидчиков могут попадать под статьи действия уголовного и административного кодексов о правонарушениях.

Многих волнуют вопросы безопасности данных, в первую очередь персональных данных; защиты от информационных атак на почтовые ящики; защиты граждан и всего общества от распро-

странения сведений, касающихся чести и достоинства граждан; распространения порнографии, расистской и экстремистской политической пропаганды в режиме "онлайн" и т.д. [6]

Основными проблемами в этой сфере являются несистемность и противоречивость законодательства, невнятность используемого понятийного аппарата, наличие в нем значительного количества пробелов, общая слабость нормативной базы, обуславливающая невразумительную практику применения норм закона.

В последнее время на проблему технологизации виртуального мира, киберпространства, а вместе с ним мышления человека обращается все большее внимание что информационное поле Интернет оказывает существенное влияние на ценностно - смысловую сферу личности. Поэтому мы должны задуматься о необходимости сопровождения «киберсоциализации» личности и формировании ее киберкультуры.

Список использованной литературы:

1. Абдуразаков М.М. Представление информационно-образовательной среды в образовательном киберпространстве. – Карачаевск, КЧГУ, 2016.
2. Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.
3. Бабок Е.И., Санько Н.С. Организация учебного процесса для лиц с ограниченными возможностями слуха «цифровая трансформация образования» Электронный сборник тезисов, 2018 г. 21 стр.
4. Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. – М.: Просвещение, 1981.
5. Дзялошинский И. Особенности коммуникативного поведения в киберпространстве // Проблемы взаимодействия языка и мышления. – М., 2010. – С.16-41.
6. Профилактика злоупотребления детьми. PDF 7 стр. [academy.edu.by» files/29052013_Profilaktika.pdf](https://academy.edu.by/files/29052013_Profilaktika.pdf).

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

УДК 376.33

Г.А. Абаева¹, М.Е. Мергенбай²

¹ Ғылыми жетекші, п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

² 7М01901–Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

Email: makhabbat.mergenbay@gmail.com

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада кохлеарлық имплантациядан кейін балаларды оңалту проблемасының қазіргі жағдайы талданады. Мақала кохлеарлық имплантациядан (КИ) кейін есту қабілеті бұзылған балаларды оңалтудың өзекті мәселелеріне арналған, КИ бар балаларды есту қабілетінде кемістігі жоқ балалар мен жасөспірімдер ортасына кіріктіру тиімділігіне әсер ететін факторлар ашылған. Инклюзивті білім беру жағдайында КИ бар білім алушыларға педагогикалық қолдауды ұйымдастыру бойынша ұсыныстар көрсетілген, мектеп білімін игеру сапасын жақсарту үшін көрсетілген ұсыныстарды мұғалімдер, ата-аналар қолдана алады. Бұл мәселе оқыту процесінде КИ бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жаңа әдістерін ойлап табуға негіз бола алады. Мақалада көрсетілген ұсыныстар нейропсихологтардың, сурдопедагогтардың, логопедтердің және мектеп мұғалімдерінің практикалық қызметінде пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру процесі, арнайы білім беру жағдайлары, кохлеарлық имплантация, есту қабілеті, есту аппараты, бимодальды ынталандыру.

Абаева Г.А.¹, Мергенбай М.Е.²

¹ Научный руководитель, к.п.н., доцент, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

² Магистрант 2 курса по специальности 7М01901–Дефектология, КазНПУ им. Абая
г. Алматы, Казахстан Email: makhabbat.mergenbay@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

Аннотация

В статье анализируется современное состояние проблемы реабилитации детей после кохлеарной имплантации. Статья посвящена актуальным вопросам реабилитации детей с нарушениями слуха после кохлеарной имплантации (КИ), раскрыты факторы, влияющие на эффективность реабилитации и интеграции детей с КИ в среду слышащих детей и подростков. Предложены рекомендации по организации педагогической поддержки обучающихся с КИ в условиях инклюзии, обеспечивающие успешное продвижение их в обучении, которыми могут воспользоваться учителя, родители для повышения качества усвоения детьми школьных знаний. Данная проблематика может получить свое развитие в разработке новых методов психолого-педагогического сопровождения детей с кохлеарными имплантами в процессе школьного обучения. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности нейропсихологов, сурдопедагогов, логопедов и школьных учителей.

Ключевые слова: инклюзивный образовательный процесс, специальные образовательные условия, кохлеарная имплантация, слуховое восприятие, слуховой аппарат, бимодальная стимуляция.

Abayeva G.A. ¹, Mergenbay M.E. ²

¹ *Scientific supervisor, candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan*

² *2-nd year master student, major in 7M01901-Defectology, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan*
Email: makhabbat.mergenbay@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Abstract

This article presents an overview of rehabilitation problems of children after cochlear implantation. The article is devoted to topical issues of rehabilitation of children with hearing impairment after cochlear implantation (CI), revealed the factors influencing the efficiency of rehabilitation and integration of children with CI in the environment of hearing children and adolescents. The recommendations on the organization of pedagogical support of students with CI in terms of inclusion, ensuring their successful advancement in learning, which can take advantage of teachers, parents to improve the quality of children's learning school knowledge. This problem can be developed in the development of new methods of psychological and pedagogical support for children with cochlear implants in the process of school education. The results of the study can be used in the practical activities of neuropsychologists, sign language teachers, speech therapists and school teachers.

Keywords: inclusive educational process, special educational conditions, cochlear implants, auditory perception, hearing AIDS, and bimodal stimulation.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының статистикасына сәйкес жыл сайын мың қалыпты босануға орта есеппен туа біткен саңыраудың 3-4 жағдайы келеді. 1990 жылдардың басынан бастап бүкіл әлемде есту қабілеті нашар балаларға көмек көрсету үшін кохлеарлық имплантация технологиясы қолданылады. Есту қабілеті сақталған балаларға ғана көмектесетін дыбыстарды күшейткіш аппараттарға қарағанда айырмашылығы, кохлеарлы имплант ерекшелігі есту нервінің талшықтарын тікелей ынталандыруды қамтамасыз ететін кохлеарлы кортикальды органның функцияларын алмастырады. Осындай жоғары технологиялық көмек құралының арқасында бала ішкі құлақта рецепторлары болмаған жағдайда да дыбыстарды ести бастайды Хирургия саласындағы жетістіктерге қарамастан, кохлеарлық имплантацияның өзі есту қабілеті мен сөйлеудің толық дамуын қамтамасыз ете алмайды. Балаға операциядан кейінгі психологиялық-педагогикалық оңалту қажет, сурдопедагог, логопед және нейропсихолог кіретін мамандардың мультидисциплинарлық командасы қажет. Арнайы оңалту шараларының ерекше маңыздылығы, есту қабілетін басқаруға жауапты ми аймақтары арнайы жаттығу әсерін қажет ететіндігімен байланысты, өйткені олар бұрын-соңды дыбыстарды талдамаған. Имплантаттың арқасында балалар тіпті 25-40 дБ дыбыстарды ести алады, бірақ оңалту шараларынсыз олардың есту-сөйлеу қабілетінің дамуы саңырау бала деңгейінде қалып қоюы мүмкін. Есту қабілетімен туылған, бірақ қандай да бір себептермен ерте жастан есту қабілетінен айырылған балалар да психологиялық-педагогикалық қолдауды қажет етеді, дегенмен есту қабілеті мен сөйлеу тәжірибесіне байланысты оның мерзімі қысқаруы мүмкін.

КИ бар балалар үшін оңтайлы білім беру траекториясын анықтау мәселесі бүкіл әлемдегі ата-аналар үшін өзекті. Қазіргі уақытта, балалық шақта кохлеарлық имплантациядан өткен адамдардың ұрпағы өсті, әртүрлі бағдарламалар мен оқыту әдістерін қолданудың ұзақ мерзімді салдарын бағалау уақыты келді.

Мақаланың басты мақсаты – ұзақ мерзімді әлемдік тәжірибені зерттеу арқылы, инклюзивті типтегі жалпы білім беретін сыныптарда оқу процесінде кохлеарлық имплантациядан кейін балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету.

Қазіргі кездегі Отандық білім беру жүйесінің гуманизм қағидаларына сәйкес өзгеруі, ерекше білім беруді қажет ететін жасөспірімдерді педагогикалық-психологиялық сүйемелдеуді ұйымдастырудың жана жолдарын табуға әкелді. Инклюзивті білім беру балалардың тіліне, тұлғалық ерекшелігіне, психикалық және физикалық мүмкіндіктеріне қарамастан оқытуды көздейді. Мүмкіндігі шектеулі немесе денсаулығында ақаулығы бар балалар жалпы білім беру кеңістігінде белгілі бір қиын-

дықтарға кезігеді, бұл өз кезегінде, оқыту және әлеуметтендіру процесіне кері әсерін тигізетіні анық. Демек, мұндай балалармен жұмыс барысында даму ерекшеліктерін ескере отырып, психикалық-педагогикалық қолдау жолдарын әзірлеу қажеттігі туындайды. Сондай-ақ оқыту процесінде тұлғаны толыққанды және уақтылы дамыту мәселелері де ерекше назар аударуды талап етеді.

Бүгінгі таңда инклюзивті білім беру процесін қамтитын мекемелер саны артуд, яғни, әр түрлі санаттағы мүмкіндігі шектеулі жандарды (көру, есту, қимыл-қозғалысының бұзылуы) оқытуға байланысты мәселелер шеңбері де кеңейуде. Бұл мақалада есту қабілеті бұзылған балаларға кохлеарлық имплантациядан кейін арнайы жағдайлар жасау қажеттігі мен оқыту процесін ұйымдастыру ерекшеліктері бойынша ұсыныстар қарастырылады.

Есту қабілеті төмен балалар мен ересектерді оңалту және қоршаған ортаға ықпалдастыру мақсатында кохлеарлық имплантация – электродты жүйелерді ішкі құлаққа имплантациялау кеңінен таралуда. Бүгінгі таңда кохлеарлық имплантация есту қабілетінде кемістігі бар адамдарды оңалтудың ең тиімді әдісі болып табылады. Ол есту қабілетінің көп бөлігі зақымдалған, тіпті, кей жағдайда, мүлдем есту қабілетінен айырылған адамдарға дыбыс қабылдауды қалпына келтіруге мүмкіндік береді.

Аталған оңалту әдісі балалар мен ересектерге бірқатар факторларға байланысты белгілі бір дәрежеде есту және түсіну қабілетін қайтара алады:

1) техникалық факторлар: КИ сипаттамасы (электродтар саны, кодтау стратегиясы, жиілік диапазоны); КИ параметрлерінің дәлдігі;

2) физиологиялық факторлар: есту жүйкесінің сақталу дәрежесі, мидағы есту және сөйлеу орталықтарының қалыптасу деңгейі; операция жүргізілгендегі пациент жасы; есту қабілеті бұзылуының ұзақтығы;

3) психологиялық-педагогикалық факторлар: есту және сөйлеу тәжірибесінің болуы; эмоционалды-еріктің болуы; КИ қолдану ұзақтығы; имплантацияға дейін және кейін оңалту жағдайының болуы, соның ішінде, ата-аналарының бұл процеске қатысуы.

Кохлеарлық импланттарды пайдаланушылардың есту қабілетінің айырмашылығы, сөйлеу дамуының өзіндік ерекшелігінде, жеке тұлғалық ерекшеліктері оларды есту қабілеті бұзылған адамдардың жеке тобына бөлуге мүмкіндік береді. Демек, есту қабілеті бұзылған адамдардың ерекше санаты пайда болады, оларды күшейтілген есту аппараты арқылы қабылдайтын, есту қабілеті нашар адамдар ретінде қарастыруға болмайды. Қалыпты еститін адамдар санатына да жатпайды. Кохлеарлық имплантациядан кейін сөйлеу дамуының деңгейі әртүрлі болуы мүмкін. Бұл есту қабілетінің жоғалу уақыты, есту протезінің болуы, кохлеарлық имплантация операциясы жүргізілген баланың жасына байланысты, сондай-ақ баламен операцияға дейін түзету жұмыстарының жүргізілуі де маңызды [1].

Жалпы білім беретін мектептерге қабылданған КИ бар балалар сөйлеуді қабылдау және шығару кезінде бірқатар ерекшеліктерге ие. КИ бар балалардың сөйлеу, есту, психикалық дамуының ерекшелігі жалпы білім беретін мектеп бағдарламасын толық меңгеруге кедергі келтіреді, оқуға деген қызығушылықтың жоғалуына, сыныптастарымен қарым-қатынасқа түсуде қиындықтарға әкеледі және өзін-өзі бағалауды төмендетеді. КИ бар балаларды оқыту және тәрбиелеу кезінде олардың бірқатар қажеттіліктерін ескеру керек:

- арнайы әдістер мен тәсілдер негізінде оқытуда;
- есту қабілетін дамыту бойынша түзету жұмыстарын жүргізуде, ауызша сөйлеуді жетілдіруде;
- оқу және әлеуметтік маңызды ақпаратты толық және нақты қабылдауда;
- қызметтік-коммуникациялық ортаны ұйымдастыруда, сөйлеу қарым-қатынасына қажеттілікті қалыптастыру;
- ойлау мен есте сақтауды дамыту мен жетілдіруде;
- әлеуметтік құзыреттер мен эмоционалдық саланы дамытуда.

Кохлеарлық имплантациядан кейінгі балалардың ерекшеліктері қазіргі жағдайда оқытуды ұйымдастыру нысаны мен мазмұнын таңдау кезінде ескерілуі тиіс. Бұл инклюзивті білім беруде кохлеарлық имплантациямен білім алушыларды сүйемелдеудің арнайы іс-шараларын әзірлеудің негіздемесі болып табылады.

1. Кохлеарлық имплант дыбыстық сигналдарды бұрмалайды, сондықтан бала ақпаратты дұрыс қабылдамайды. Арнайы түзету сабақтарын жүргізу талап етіледі - есту қабілетін дамыту, ауызша сөйлеуді жетілдіру, өзін-өзі бақылауды қалыптастыру, сөйлеуді дамыту, дағдыларды жетілдіру, мұның бәрі бала естіген ақпаратты дұрыс ажырата білуді үйрету үшін қолданылады. [2].

2. Балалар сөз соңында келетін қосымшаларды, шылауларды, қатаң дауыссыз дыбыстарды (п, т, к, ф, ц, х) нашар қабылдайды. Бұл қабылданған ақпараттың сапасына әсер етеді, тиісінше, ауызша сөйлеуге ғана емес, жазуға да әсер етеді. КИ бар оқушы күрделі сөйлемдерді қабылдауда қиындықтарға тап болады, сондықтан бала фразаның тек бір бөлігін ғана түсіне алады. Мұндай жағдайда сөйлемді екінші мәрте қайталау қажеттігі туындайды. Ақпаратты тұтас қабылдаудың сәттілігі есту жаттығуларымен анықталады. Мұғалімнің сөйлеу темпінің жылдамдығы оқу материалын түсінуді қиындатады, ал ол мектеп білімін игеру процесін баяулатады. Тиісінше, мұғалімнің сабақта сөйлеу мәнеріне ерекше назар аудару керек:

- алдымен білім алушының назарын педагогтың бетіне аудару қажет;
- қалыпты табиғи артикуляцияны, сөйлеу қарқынын, интонацияны сақтай отырып сөйлеу керек;
- КИ бар баладан нұсқауларды қайталауды сұраңыз, өйткені мұғалім баланың тапсырманы дұрыс түсінгеніне көз жеткізуі керек;
- оқушыға бағытталған сөйлемді ол жақсы қабылдайтын, таныс сөздерден немесе олардың мәні балаға алдын-ала түсіндірілген сөздерден басталатындай етіп құру керек;
- егер бала сөйлемді бірінші реттен түсінбесе, оны сөйлемдегі сөз тәртібін өзгертпестен қайталау керек;
- оқушының сөйлеу мінез-құлқын тәрбиелеу керек, яғни басқа сөйлеушілердің (кұрдастары, ересектер) сөйлеуіне назар аудару керек.

3. КИ бар оқушыларға шулы жағдайда және қашықтықта сөйлеуді қабылдау қиынға соғады. Бұл факторларды жұмыс орнын ұйымдастыру кезінде ескеру қажет, ол мұғалімнен жақын қашықтықта орналасуы керек. Кохлеарлы имплант әдетте баланың бір құлағына қойылады. Бұл кеңістіктегі дыбыстың таралуын қиындатады. Дыбыстың таралуы бинауралық есту арқылы жүзеге асатыны белгілі. Әлемдік тәжірибе бимодальды ынталандыруды қолданудың сәттілігін дәлелдеді, бұл бір құлаққа акустикалық есту аппараты және екінші құлаққа кохлеарлық импланттың комбинациясы. Осылайша, КИ және акустикалық есту аппаратын бір уақытта қолдану кеңістіктегі дыбысты жақсырақ оқшаулауға ықпал етеді, сонымен қатар қабылданатын ақпараттың сапасын жақсартады, кейбір балаларға есту қабілетін ынталандырудың бұл нұсқасы ұсынылуы мүмкін.

4. Мектеп бағдарламасы көптеген пәндерді зерделеуді қарастырады, әр пән өзінің лексикасы мен терминологиясына бай, бұл КИ бар балалардың ақпаратты қабылдауында қиындық тудыруы мүмкін. Сондықтан сөздердің мағынасын нақтылау және терминологиялық сөздік қорын қалыптастыру жұмысына назар аудару керек. Терминологиялық ұғымдарды пысықтау оқушының білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Сіз келесі жұмыс түрлерін ұсына аласыз:

- жаңа сөздер, терминдер картаға жазылып, оқушының алдында жатуы керек;
- көрнекіліктің әртүрлерін пайдалану;
- мәтінмәнді қолдану;
- лексиканы семантизациялаудың проблемалық әдісі.

Әрі қарай, терминнің лексикалық мағынасын кеңейту және нақтылау қажет. Аналитикалық қызметті жүзеге асыру мүмкіндігі маңызды рөл атқарады.

5. Жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері КИ бар балаларды оқыту кезінде бірқатар проблемалармен бетпе-бет келеді, өйткені оларға арнайыкөмек көрсетуде құзыреттілігі жетіспейді, мұғалімге кохлеарлық импланты бар балаларды оқытуға көмектесетін нақты ұсыныстарға тоқталсақ. Баланың берілген тақырыпты жақсы меңгеруі үшін «алдын-ала» оқытуды ұсынуға болады. Бала өз бетінше немесе ата-анасымен бірге үйде тақырыпты оқиды, ал сабақта КИ бар оқушы тақырыпты бекітеді. Кез-келген оқу материалын түсінбеу болмауы маңызды, өйткені бұл оқу пәнінің келесі бөлімдерін игеруде қиындыққа әкелуі мүмкін [3].

Орыс тіліндегі бағдарламалық материалды меңгеруде ерекше қиындықтар туындауы мүмкін. Мұғалімнің дәстүрлі міндеттерімен қатар түзету мәселелерін шешуге болады: есту қабілеті бұзылған студенттерге тән сөйлеудің грамматикалық құрылымымен жұмыс. Мұғалім оқушы үшін тапсырманы оның мүмкіндіктерін ескере отырып өзгерте алады. Стереотип берік болуы үшін балаға көбірек уақыт пен оны бірнеше рет қайталау қажет. Сіз оқушыға үйге қосымша тапсырмалар бере аласыз. Мұғалім зерттелетін тақырып аясында, жеке тапсырмалар арқылы, КИ бар білім алушы сөз тіркестерін, сөйлемдерді, қысқа мәтіндерді құрастырумен жаттыққанына сенімді болуы керек. Грамматикалық дұрыс сөйлеу дағдыларын түзету және бекіту қажет. Мұғалім тапсырманы орындау кезінде оқушының қандай қателіктер жіберетінін білуі керек және оған осы тақырып бойынша білімді бекіту үшін үнемі жаттығулар беруі керек.

Бақылау диктанттарын жазу кезінде КИ бар баланың есту және сөйлеу қабілеттерін ескеру қажет. Егер баланың есту-сөйлеу қабілеті жеткілікті болса, ол басқа оқушылармен бірге диктант жаза алады. Алайда, диктант тақырыбымен алдын-ала танысуға бағытталған қосымша дайындық ұсынылады. Осыдан кейін балаға диктанттың мазмұнын түсіну оңайырақ болады. Білім алушы дыбыстық-әріптік құрамы, мағынасы және грамматикалық жағынан ең қиын сөздермен және сөз тіркестерімен таныстырылады.

Оқылым сабақтарында КИ бар бала бірден әдеби шығармамен жұмыс бастамауы мүмкін. Өйткені, тілдік проблемалар туындайды (түсініксіз сөздер, грамматикалық құрылымдар), мәтіннің жеке-леген бөліктерін түсіну қиындықтары, диалогтар, сипаттамалар және т.б. Мұндай қиындықтарды жою үшін үйде "алдын-ала дайындық" жүргізу керек, мысалы, тақырып бойынша ұқсас әңгімелерді ата-аналарымен оқу. Мұғалім зерттелетін тақырып бойынша иллюстрациялық материалды тандап, карталарға күрделі сөздер, сөз тіркестерін жазуына болады. Сабақта интерактивті технологияларды қолдану барлық балалардың, соның ішінде КИ бар балалардың материалды жақсы меңгеруіне ықпал етеді. КИ бар оқушыны сабаққа белсенді қатысуға тарту қажет.

КИ бар оқушыда музыка сабақтарында қиындықтар туындауы мүмкін. КИ бар балаға ритмикалық музыканы қабылдау мүмкіндігі көп екенін есте сақтау керек. КИ бар оқушының назарын әртүрлі музыкалық аспаптардың дыбысталуына аудару керек, оларды саралауға сондай-ақ, әртүрлі музыкалық шығармалардың дыбысын ажырата білуге үйрету керек. Музыка сабақтарында есту өрісін кеңейту мүмкіндігі пайда болады.

Шет тілі мұғаліміне есту-көру қабілеті негізінде жеке-жеке оқуға кеңес беруге болады. КИ бар білім алушы, егер оған мұғалімнің артикуляциясы көзбен көруге қол жетімді болса, жаңа дыбыстарды, сөздер мен сөз тіркестерін есту арқылы сәтті қабылдайды.

Дене шынықтыру мұғалімі КИ бар балаға қатысты сақтық шараларын сақтауды бақылауы қажет. Спорттың іс-шаралар кезінде сөйлеу процессоры зақымдалмауы үшін кездейсоқ соққылардан, құлаудан аулақ болу керек. Бассейнде жүзу кезінде сөйлеу процесс орын алып тастау керек, өйткені ол құлап, ылғалдануы және істен шығуы мүмкін.

Ата-аналармен жұмыс жасауға ерекше мән беру керек. Білім беру процесінің барлық қатысушылары мен ата-аналардың тығыз ынтымақтастығы баланың мектеп материалын игеруіне оң әсер етеді. Ата-аналар жалпы білім беретін пәндер бойынша үй тапсырмасын орындау кезінде сондай-ақ дефектолог, логопед, педагог-психолог анықтайтын түзету жұмыстарын жүргізу кезіне көмек көрсету қажет.

Психологиялық-педагогикалық көмектен басқа, КИ бар балалар уақтылы анықтауға және емдеуге бағытталған медициналық көмек алуы керек. Сондай-ақ сөйлеу процессорын үнемі орнату жұмысы жүргізілуі қажет. Кохлеарлы имплант – бұл электронды құрылғы, сондықтан техникалық қолдауды үнемі қажет етеді. Осылайша, психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру бойынша ұсыныстар инклюзивті оқыту жағдайында КИ бар балаларды мектеп бағдарламасы бойынша табысты ілгерілетуді қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Жигорева М.В., Кузьминова С.А. Моделирование процесса коррекционной работы с детьми после кохлеарной имплантации в инклюзивном образовании //Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. VII Халықаралық теориялық-әдістемелік семинардың материалдары бойынша мақалалар жинағы (2-3 наурыз, 2015). – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2015. – С. 99-109.

2. Жигорева М.В., Кузьминова С.А. Комплексный подход сопровождения обучающихся после кохлеарной имплантации в инклюзии //Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: халықаралық теориялық-әдістемелік семинар материалдары (Москва, 16 марта 2017 года) / сост. Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, В.В. Мануйлова, Н.Ш. Тюрина. –М.: МГПУ, 2017. – С. 137-143.

3. Пантелеева Л.А. Особенности усвоения и оперирования учебно-терминологической лексикой учащимися с ограниченными возможностями здоровья //Детская и подростковая реабилитация. №1 (24), 2015. – С.73-79.

Н.Б. Жиенбаева¹, А.С. Қырғызбай²

¹п.с.э.д., профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті
²магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДЕ ЖАН ЖАЛДЫ ЖАҒДАЙЛАРДАҒЫ КОПИНГ СТРАТЕГИЯСЫН ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Мүмкіндігі шектеулі, атап айтқанда есту ауытқулармен туындаған қиындықтарды жеңуге арналған психологиялық-педагогикалық ресурстар бүгінде кеңінен талқылануда. Бұл проблема жасөспірімдердің тұлғалық ерекшеліктерін зерттеуде өзекті болып табылады, олар жасқа байланысты және ерекше бейімделу қиындықтарының қалыптасуымен сипатталады, мұндай жасөспірімдердің жағдайдағы стресстік әсерге сезімталдығының жоғарылауын тудырады олармен күресудің шектеулі тәжірибесі. Мүмкіндігі шектеулі жасөспірімдердің төзімділігі алынған ұқсас көрсеткіштермен салыстырғанда айтарлықтай айырмашылықтарға ие емес. Атап айтқанда, дені сау құрбыларды көрген кезінде күресу стратегиялары, сондай-ақ олардың төзімділікпен корреляциясылығымен ерекшеленеді. Есту кемістігі бар жасөспірімдерде басымдықты жеңу стратегияларына қарағанда, жеңу стратегиялары әдетте бейімделгіш, бірақ аз өзгергіш негізде сипатталады.

Түйінді сөздер: есту қабілеті нашар жасөспірімдер, күресу стратегиясы, копинг стратегиясы, моторлы жеткіншектер.

Жиенбаева Н.Б.¹, Қырғызбай А.С.²

¹д.п.с.н., профессор, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
²магистрант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Психолого-педагогические ресурсы для преодоления трудностей, вызванных, в частности, нарушением слуха, сегодня широко обсуждаются. Данная проблема актуальна при изучении личностных качеств подростков, которые связаны с возрастом и характеризуются «слоем» особых адаптационных трудностей, что повышает чувствительность таких подростков к стрессовым ситуациям с ограниченным опытом работы с ними. Жизнестойкость подростков с ограниченными возможностями существенно не отличается от аналогичных показателей. Стратегии совладания при выборе целевых здоровых сверстников, а также их соотношение с выносливостью различаются. У подростков с нарушением слуха стратегии выживания обычно гибкие, но менее изменчивые; а не приоритетные выигрышные стратегии.

Ключевые слова: подростки с нарушениями слуха, стратегии выживания, стратегии выживания, моторные подростки.

N.B. Zhiembayeva¹, A.S. Kyrgyzbai²

¹Doctor of Psychological Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University
²student of master's degree, Abai Kazakh National Pedagogical University

RESEARCH OF COPING STRATEGY IN CONFLICT BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS IN ADOLESCENT WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

Psychological and pedagogical resources for overcoming difficulties caused, in particular, by hearing impairment are widely discussed today. This problem is relevant when studying the personal qualities of adolescents, which are associated with age and are characterized by a "layer" of special adaptation difficulties, which increases the sensitivity of such adolescents to stressful situations with limited experience of working with them. The resilience of adolescents with disabilities does not differ significantly from similar indicators. Coping strategies for targeting healthy peers and their relationship to endurance vary. In

adolescents with hearing impairment, coping strategies are usually flexible but less variable; rather than prioritizing winning strategies.

Keywords: hearing impaired teens, coping strategies, coping strategies, motor teens.

Кіріспе. XX ғасырдың екінші жартысында сурдопедагогикада естімейтін және нашар еститін жасөспірімдерді бөлек оқыту жүйесі қалыптасты. Естімейтін балаларға арналған арнайы білім беру мекемелерінде оқыту үрдісі маңызды рөл атқарады. Арнайы білім беру жүйесінде естімейтін оқушыларға жалпы білім беру және еңбекке дайындау жатады. Сонымен қатар, ана тілін меңгеруді қамтамасыз ететін қалдық естуін дамыту мен дыбыс айтуын түзету жұмысы және танымдық іс-әрекетін, сөздік-логикалық ойлауын дамыту жұмыстары жүргізіледі. Оқытудың негізгі кезеңдерінде (дайындық сыныбы, I-III, IV-VII, VIII-X сыныптар) оқушылардың білім деңгейлерін келесі параметрлерге сүйеніп жүргізеді: пәннің бағдарламалық мазмұнын білуі; білімдерін сөйлеп жеткізе білу деңгейі; жаңа білімді меңгере білу қабілеті; алған білімдерін практикада қолдана білуі. Арнайы мектепке келіп түскен балаларды жан-жақты медициналық-психологиялық-педагогикалық тексеру нәтижесінде олардың көбінде біріншілік кемістіктің бірнеше түрі бар екені анықталады, ол өз кезегінде оқу үрдісін меңгеруді қиындатады.

Естімейтін балаларды арнайы оқыту жүйесінде қолданылатын арнайы педагогикалық қағидалар бар. Есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдерде жан жалды жағдайлардағы копинг стратегиясын зерттеу жұмыстарын қолдану кезінде, ол ең алдымен, естімейтін оқушылардың психикалық дамуына жан-жақты әсер етеді. Заттық – тәжірибелік іс-әрекет балалардың сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасауын белсендендіреді, диалог жасауға ынталандырады. Аталған қағиданы тиімді қолдану ұйымдас-тыру формасын дұрыс қолданумен байланысты: ұжымдық, топтық, бригадалық топ, жұп болып, жеке және т.б. Сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасауды қарқындалту естімейтін оқушылардың сөйлеуін қалыптастырудың маңызды жағдайы болып табылады. Осы жиі кездесетін күрделі есту кемістіктерді қарастырайық:



Сурет 1. Есту мүшесіндегі жиі кездесетін күрделі аурулар.

Естімейтін балалардың сөйлеу арқылы қарым қатынас жасауын қарқындалту қарым-қатынас дағдыларының жетілуіне және дағдылануына әсер етеді. Оған қол жеткізу үшін әр түрлі жұмыс формаларын қолданады: айтқанды түсіну және орындау; өз беттерімен сұрақ қойып, оған жауап беру; орындаған жұмыс туралы айту және т.б. сөйлеу қажеттілігін жүзеге асыру үшін естімейтін балаларға жазбаша кесте қағаздарды қолдану көмектеседі.

Француз ғалымы Брока «адамдардың ми сыңарларының сол жақ бөлігінде, адамның дыбыстап сөйлей алуын басқарып тұратын жүйке орталығы бар, ал сөзді қабылдау көптеген анализаторлардың көру, есту, қозғалыс бірлескен қызметін қажет ететіндігін» ашық айтып отыр.

Р.М. Боскисінің зерттеуі бойынша, есту қабілеті бұзылған балаларда сөз, байланыстырып сөйлеу тілінің қалыптасуының алғашқы сатысында, жеке сөздерді ғана пайдалана алатынын, сол сөзге байланысты іс-әрекетті де, бір сөзбен ғана айта алатынын дәлелдеген. Мысалы: пияз деп айтып, оны тазалау сөзімен байланыстырып көрсету арқылы айтады. Сол сияқты күрекпен қаздым дегенді айту үшін, күрек деп айтып іс-әрекетті ыммен көрсету арқылы да айта алады. Р.М. Боскиспен қатар, басқа да ғалымдардың зерттеулері бойынша да осылай ым-ишара тілін пайдалана отырып зат пен іс-әрекетті байланыстырып айтатыны дәлелденген. Мысалы: Пышақпен кесу, кесемен ішу, бала ыммен көрсету арқылы өз ойын жеткізе біледі. Есту қабілеті бұзылған балалар қалыпты адамдардың ортасында жүру арқылы да, байланыстырып сөйлеу тілі, сөз байлығы, сөздік қоры аз да болса молая түседі.

Есту қызметі бұзылған балалардың көпшілігі сөйлемейді, олар тіпті жан жалдаса да алмайды, немесе өте нашар сөйлейді, сондықтан тапсырмалар копинг стратегиясы арқылы вербальды емес түрде берілу қажет (ауызша түсіндіру пайдаланбайды). Орындалу жағдайы материалдың өзінде берілген немесе ишаратымен түсіндіріледі. Баланың іс-әрекеті оның жауабы ретінде беріледі. Мектеп жасындағы балаларды тексерген кезде қажет болған жағдайда сурдоаударманы пайдалануға болады: сапалы талдау деп берілген сынақтарды орындау нәтижесін есептеуді ғана емес, баланың барлық психикалық қызметін мұқият қарауды, оның ағымының жалпы қарқынын, сынақты орындау түрін, оқуға жарамдығын талдауды айтамыз.

Копинг стратегиясы, жеңу, күресу стратегиялары (ағыл. Coping, жеңе алу стратегиясы) – бұл адамдарды стрессті жеңуге мәжбүр етеді (ағыл. COPE). Тұжырымдамада стрессті жеңу үшін қолданылатын когнитивті, эмоционалды және мінез-құлық стратегиялары, жалпы алғанда, күнделікті өмірдегі психологиялық қиын жағдайлар үйлеседі. Орыс психологиялық мектебінде кеңінен қолданылатын және терең дамыған осыған байланысты тұжырымдама – бұл тәжірибе (стресстің қолайсыз салдарын жеңу) зерттеу жұмысы болып табылады. [1, 200 б.]

Есту қабілетінің бұзылу дәрежелерінің түрлері.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (ДДҰ) жіктелуіне сәйкес, сөйлеу жиілігінің диапазонында естудің 4 дәрежесі төмендейді:

✓ **I дәрежелі (жұмсақ)** – есту қабілетінің төмендеуі 30 дБ-ден аспайды, 5-6 м қашықтықта ауызекі сөйлеу дауыстылығын, ал сыбырлап сөйлеуді 0-ден 3 метрге дейін анықтауға болады;

✓ **II дәреже (орташа)** – есту қабілетінің төмендеуі 31-тен 60 дБ-ға дейін, ауызекі сөйлеу деңгейінде сөйлеу 3 метрден аспайтын қашықтықта қабылданады, балаға қарапайым сөйлеуді есту қиын, сыбыр айту түгіл, тілге әсер етуі мүмкін дамыту, құрдастарымен өзара әрекеттесу және сенімділік сезімі;

✓ **III дәреже (ауыр)** – 61-ден 80 дБ-ға дейінгі есту қабілетінің айтарлықтай төмендеуі, бала жүрекшеден 0,5 метрден аспайтын қашықтықта тек қатты дауыстап сөйлейді;

✓ **IV дәреже (терең)** – есту қабілетінің жоғалуы 81 дБ-ден асады, балада қатты дыбыстар тербеліс ретінде қабылданады, сөйлеу тілін қабылдауы мүлдем жоқ.

Осы жіктеу негізінде баланың есту қабілеті 81 дБ-ден асқанда «саңырау» диагнозы қойылады. Есту қабілетінің төмендеуін пайызбен өлшеу мүмкін емес. Құлақтарды саусақтарыңызбен мықтап жауып қою есту қабілетінің шекті немесе минималды жоғалуын тудырады. Сіз мұндай есту қабілетінің төмендеуімен сіз ести алатындығыңызды түсінесіз, бірақ әңгімедегі сөздердің дыбысы бұлыңғыр болады және олардың мағынасын түсіну қиын болады.

Есту қабілеті орташа деңгейдегі балаларда дыбыстық сигналдың 25-40%-на дейін жетпей, 3 метрге дейінгі аралықта тыныштықта «акустикалық көпіршік» болуы мүмкін. Тіпті аздаған фондық шудың өзі сөйлеуді түсінуді нашарлатады, сондықтан айтылғанның 50% немесе одан көп бөлігі балаға түсінікті болмайды. Есту қабілетінен айырылған баланың «акустикалық көпіршігі» одан да кішірек болады - пиннадан бірнеше сантиметр ғана. Осылайша, қашықтық жаңа сөздерді түсіну және үйрену үшін өте маңызды. [2, 93-97 б.]

Сөйлеу дағдылары меңгерудің кілті

Балалар тілді ата-аналарының, аға-апалары мен әжелерінің күнделікті өмірде қалай қолданатынын тыңдау арқылы үйренеді. Олар жаңа сөздерді сөйлесу кезінде бірнеше рет есту арқылы үйренеді. Есту қабілеті бұзылған балалар бір топқа баратын құрдастарының аттарын білмеуі мүмкін. Мұндай балалар көңілді ойын кезінде де ұстамды болып көрінуі мүмкін. Мұндай балаларда сөйлеуді меңгеру және одан

әрі сәтті әлеуметтік бейімделу қабілеті есту қабілетінің бұзылу дәрежесіне және баланың [есту аппаратын](#) ұзақ уақыт бойы қаншалықты кигеніне тікелей байланысты.

Есту проблемалары туылғаннан кейін, көп ұзамай пайда болған және 6 айға дейін есту аппараттарымен жабдықталған және оларды ояулы уақытында киіп жүрген нәрестелерде өз құрдастарымен бірдей тілдік дамуы қалыптасуы мүмкін.



Сурет 2.



Сурет 3.

Керісінше, 2-3 жасқа дейінгі диагноз қойылмаған есту қабілеті төмен балалар, егер бұл төмендеу белгісі орташа деңгейде болса да, сөйлеуді дамытуда артта қалып, қалыпты есту қабілеті бар балалармен салыстырғанда әлеуметтік жетілмеген болып көрінеді. Тіпті бір жақты есту қабілеті төмен балалар, әсіресе, мектепте оқу кезінде кейбір қарым-қатынас қиындықтарын сезінеді. Бір таңқаларлығы, бұл балалар қалыпты есту қабілеті бар балаларға қарағанда мектепте 10 есе көп оқиды. Тіл үйрену және әлеуметтену өте ерте жастан басталады, бұл өте күрделі процестер және екі құлағыңызда жақсы естуді қажет етеді.

Есту қабілеті нашар баламен байланыс.

Баланың сөйлеу арқылы басқалармен қаншалықты жақсы сөйлесе алатындығы есту қабілетінің төмендеу деңгейіне байланысты. Есту қабілеті бұзылған балалардың көпшілігі сөйлеу тілін және есту қабілеттерін қарым-қатынас жасау үшін қолдана алады. [3, 77-86 б.]

Есту қабілеті нашар балалардың ата-аналары гаджеттерге, ұялы желілерге арналған уақытты шектеп, баламен мүмкіндігінше сөйлесу керек. Есту қабілеті нашар балалар кейде белгілі бір дыбыстарды, сөздерді, тіпті сөйлемнің тұтас мүшелерін естімейді, сондықтан олар кейде қойылған сұраққа жауап бермейді. Бұндай жағдай орын алған кезде, ең көп тараған жауап – оны сол күйінде қалдыру және қайтадан сұрақ қоймау. Олар осындай баламен аз қатынаста келеді, өйткені, бұл түсініспеушілік табиғи реакция болып табылады. Бұл тенденцияға бой алдырмау маңызды. Керісінше, егер бұл орын алса, бұл сіз оның «акустикалық көпіршігінде» болу үшін балаға жақындауыңыз керек деген сигнал. Балаңыздың назарын аударыңыз, ол сіздің бетіңізді көретіндей етіп тұрыңыз, мүмкіндігінше қоршаған орта шуының деңгейін төмендетіңіз. Осы тактиканы қолдана отырып, сіз жақсы нәтижеге қол жеткізесіз.

Әйгілі француз философы, гуманист Мишель Монтель 16 ғасырда былай деп жазды: «Саңырау дегеніміз – соқырлыққа қарағанда әлдеқайда ауыр физикалық мүгедек. Бұл адамды негізгі қасиетінен - тез және еркін сөйлесу қабілетінен айырады. Саңырау – бұл негізінен әлеуметтік кемшілік. Бұл соқырлықтан гөрі тікелей, жеке тұлғаның әлеуметтік байланысын бұзады» деп айтып кеткен.

Ойын балалардың ойлауы мен сөйлеуін дамыту үшін шектеусіз мүмкіндіктер береді. Естімейтін баланың сөйлеу тілін дамыту тұлғаны дамытудың жалпы міндеттерінен бөліп шешуге болмайды. Естімейтін баланы тәрбиелеудегі маңызды рөл оның әрекет ету барысында қоршаған әлеммен танысуында болады. Әлеуметтік тәжірибе белсенділік арқылы жинақталады. Балаларды көтеру, медициналық тексеруден өткізу, гигиеналық процедуралар, түскі ас, ойын, ұйықтауға дайындық, серуендеу кезінде жүзеге асырылатын әр түрлі іс-шаралар балаларды қоршаған әлемнің заттарымен және құбылыстарымен таныстыру үшін, сондай-ақ мақсатты түрде қолданыла алады. [4, 152 б.]

Атақты кеңестік психолог Л.С. Выготский: «бір жағынан кемістік дегеніміз – бұл минус, шектеу, әлсіздік, дамудың нашарлауы; екінші жағынан, бұл қиындық тудыратындықтан, алға жылжудың күшейтілген және күшейтілген қозғалысын ынталандырады».

Осылайша, Людвиг ван Бетховен саңырау болғандықтан тоғыз симфонияның бесеуін жазды. Кім біледі, егер мәңгі тыныштық оны музыкамен жалғыз қалдырмаса, Бетховеннің таланты өзін осындай керемет күшпен көрсете алар еді. [5, 65 б.]

Испанияның ұлы суретшісі Гойя, егер саңыраумен байланысты жалғыздық болмаса, көптеген әлемдік шедеврлер жасаған болар еді. Есту қабілеті нашар және саңырау адамдар туралы нақты статистика жоқ. Дамыған елдерде есту қабілеті бұзылған адамдардың жалпы саны жалпы халықтың 4-6% құрайды деп жалпы тұрғыда қабылданған. Бақытымызға орай, олардың басым көпшілігі есту қабілеті нашар, олардың есту қабілеттерін заманауи дыбыс күшейткіш қондырғылар айтарлықтай өтей алады. Болжам бойынша, бұл адамдардың тек 0,1%-ы қатты саңырау ауруымен ауырады.

Есту қабілетінің төмендеуімен өмірде бәрі жоғалған жоқ. Қарапайым адамдар сияқты мыңдаған және он мыңдаған саңырау адамдар қуанышпен жұмыс істейді. Олардың көпшілігі әртүрлі лауазымдарға ие. Бұл жоғары білікті инженерлер-дизайнерлер, дарынды механиктер, принтерлер, суретшілер...

Иә, шынымен де, саңыраудың орнын толтыру қиын мәселе.

– Саңырау баланы мейірімді, жанашыр адам ретінде қалай тәрбиелеу керек?

– Оның бойында жанқиярлық қабілетін қалай дамыту керек, жоғары азаматтық қасиеттерді сіңіру керек?

– Бұл маңызды міндеттер тек педагогикалық қана емес, сонымен қатар әлеуметтік мәселелерге де қатысты. [6, 23 б.]

Баланың дамуы қоршаған ортаға байланысты. Ол баланы әртүрлілігімен жеңіп, таң қалдырғысы келеді. Өсіп келе жатқан адам әрқашан білімге дайын, ол өзін қоршап тұрғанның бәрін түсінгісі келеді. Міне, оның жолында кедергі пайда болады. Өйткені, саңырау баланың қоршаған әлем туралы негізгі ақпарат көзі бүлінген.

Сонымен қорытындылай келе, енді жоғарыда аталған материалды талдау нәтижесінде қол жеткізуге болатын кейбір негізгі тұжырымдарды қорытындылайық. Ең бастысы, есту кемістігі бар адам, саңырау проблемасын еңсеру, мүмкін.

Л.С. Выготский: «Қоғамдағы саңырау проблемасы – әлеуметтік проблема». Әлеуметтік білім беру арқылы саңыраулар жеңіледі. Сонда олар саңырау бала, ол кемістігі туралы айтпайды, керісінше, ол саңырау және одан басқа ештеңе жоқ деп айтады.

Есту қабілеті бұзылған адамның әлеуметтік бейімделуі мен интеграциясы көбіне олардың әлеуметтік-мәдени сәйкестендірілуіне байланысты, өзінің немесе осы қоғамдастықтың, субмәдениеттің мүшесі ретіндегі санасынан, анықтаушы фактор – тіл. Саңыраулардың жеке басының дамуы мен қалыптасуы ымдау тілі субмәдениеті аясында немесе соған сәйкес әлеуметтік-мәдени сәйкестендіруді қалыптастыруда шешуші рөл атқаратын еститін адамдар қауымдастығында жүзеге асырылуы мүмкін.

Сондықтан, нақты өмірде саңыраулардың әлеуметтік интеграциясы әрдайым қиындықсыз жүре бермейді: сурдоа тілін білмейтін «саңырау сөйлеуші» саңырау субмәдениетінде, әрдайым «өзінің» ретінде қабылданбайды, және оны басқалар да қабылдамайды. Әлеуметтік-мәдени сәйкестендіру және интеграция мәселесі, әсіресе, жастар арасында олардың өмірлік өзін-өзі анықтауға, отбасын құруға, достар шеңберін құруға байланысы өткір.

Тыныштықтың қабырғасын бұзу – бұл тек саңырауларға ғана қол жетімді емес мәселе. Тыңдаушылардың белсенді және қайырымды көмегі арқасында ғана саңыраулар қоғамның толыққанды мүшесі бола алады. Саңырау адамдармен қарым-қатынас жасағанда шыдамды болыңыз.

Біздің сіздермен қарым-қатынасымыздан саңырауларға дейін, оған деген құрмет және үлкен дәрежеде барлық мүмкін болатын көмек көрсетуге деген ұмтылыс ақпарат тапшылығы мен жалғыздық трагедиясын жоюға байланысты, екенін ешқашан ұмытпа!

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Василюк Ф.Е. Тәжірибелі психология. Критикалық жағдайларды жеңуді талдау. – М.: Мәскеу университетінің баспасы, 1984. – 200 б.

2. Kyishtyimova K.V. Osobennosti koping-strategiy podrostkov s narusheniem funktsiy oporno-dvigatel'nogo apparata // Vestnik Nkasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. 2015. – № 14. – S. 93-97.

3. Щербакова А.М., Гудилина О.Н. Сравнительная характеристика отношения к ограниченным возможностям своего здоровья лиц с врожденными и приобретенными нарушениями статодинамической функции // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. – С. 77-86.

4. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. – М.: Прометей, 2012. – 152 с.

5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 65 с.

6. Вербрюгген А.А. Защитные механизмы и копинг-стратегии у детей с двигательными нарушениями и их родителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2008. – 23 с.

УДК 376.42

А.А. Махметова¹, Д.М. Дүйсенбек²

¹Ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, aigerim_amankizi@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²7M01901 – Дефектология мамандығының I курс магистранты makpal_97-97@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҚАРАПАЙЫМ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ҰҒЫМДАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың қарапайым математикалық ұғымдарын қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылған.

Оқу процесінде бала өзін қоршаған шындыққа, яғни уақыттық, сандық, кеңістіктік, қатынастарға, сонымен қатар күнделікті практикалық мәселелерді шешуге бағытталуы үшін қажетті білім, білік және дағдыларды игереді. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушылардың өздеріне қол жетімді математикалық ұғымдарын игеретін практикалық жағдайларда қолдануымен сипатталады.

Түйінді сөздер: зияты зақымдалған балалар, қабылдау, уақыттық, сандық, кеңістіктік математикалық ұғымдар.

Махметова А.А.¹, Дүйсенбек Д.М.²

¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель, aigerim_amankizi@mail.ru
КазНПУ имени Абая,

²7M01901 – магистрант I курса специальности Дефектология, makpal_97-97@mail.ru
КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности формирования простых математических представлений у учащихся младших классов с ограниченными интеллектуальными возможностями.

В процессе обучения ребенок приобретает знания, навыки и умения, необходимые для сосредоточения внимания на окружающей его действительности, то есть на времени, числе, пространстве, отношениях, а также для решения повседневных практических задач. Начальная школа с ограниченными интеллектуальными возможностями характеризуется использованием учащихся в практических ситуациях для усвоения доступных им математических понятий.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, восприятия, временные, количественные, пространственные математические понятия.

A.A. Mahmetova¹, D.M. Duisenbek²

¹scientific director, PhD, senior lecturer, agerim.amankizi@mail.ru

Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²1nd course master specialty of 7M01901, makpal.97-97@mail.ru,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FORMATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS THROUGH COMPUTER TECHNOLOGY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article discusses the features of the formation of simple mathematical concepts in primary school students with intellectual disabilities.

In the process of learning, the child acquires the knowledge, skills and abilities necessary to focus on the reality around him, that is, on time, number, space, relationships, as well as for solving everyday practical problems. Primary school with intellectual disabilities is characterized by the use of students in practical situations to assimilate the mathematical concepts available to them.

Keywords: children with intellectual disabilities, perception, temporal, quantitative, spatial mathematical concepts.

Зияты зақымдалған балалар – бұл дамуында ерекше кемістігі бар және арнайы білікті психологиялық-педагогикалық көмекті қажет ететін балалардың бірі. «Зияты зақымдалған балалар» тобы әртүрлі ғылыми аспектілерден қарастырылады: медициналық, психологиялық, педагогикалық.

Сонымен, «зиятының зақымдалуы» анықтамасында этиологиясы мен патогенезі бойынша әр түрлі және тұқым қуалайтын, туа біткен немесе өмірдің алғашқы жылдарында пайда болған интеллектуалдық тапшылықпен көрінетін тұрақты прогрессивті емес патологиялық жағдайлардың тобы ретінде түсіндіріледі, бұл әлеуметтік ортаға және еңбек етуге бейімін төмендетеді. [5].

Халықаралық классификацияға сәйкес (ХАЖ-10) зияты зақымдалған балалардың төрт деңгейі ажыратылады: жеңіл түрі: F-70; орташа: F-71; ауыр: F-72; терен: F-73 [6].

Зияты зақымдалған балалардың дәрежесіне, сонымен қатар баланың жеке психофизикалық ерекшеліктері мен мүмкіндіктеріне байланысты оны тәрбиелеу мен оқытудың формалары мен әдістері анықталады.

Мақаланың мақсаты – бастауыш мектеп жасындағы жеңіл зияты зақымдалған балалардың қарапайым математикалық ұғымдарының қалыптасу ерекшеліктерін сипаттау.

Бастауыш мектеп жасындағы жеңіл зияты зақымдалған балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелері А.А. Ватажина, Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Х.С. Замский, С.Д. Забрамной, Т.Н. Исаева, В.М. Мозговой, Б.И. Пинский, Е.А. Стребелева, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына және басқалардың еңбектерінде қарастырылған. Зияты зақымдалуының жеңіл дәрежесі қарастырылады және оның интеллектуалды коэффициенті 50-69 құрайды [4].

Жеңіл зияты зақымдалған балалардың таным процестері бұзылады. Ойлауының тұрақсыздығы, сәйкессіздігімен, баяулығымен, дерексіз ұғымдарды қалыптастыра алмауымен сипатталады. Назар аудару төмен және тез сарқылу мен көңіл бөлудің салдарынан тұрақсыз. Есте сақтау сыйымдылығы төмен. Есінде сақтаған мәліметті айтқанда бұрмалайды. Ерікті есте сақтау қабілеті бұзылған. Логикалық және механикалық есте сақтауы тұрақсыз. Баланың түсінуі мен сөйлеуі 3-5 жылға кешігіп дамиды және оның түпкілікті дамуы шектеулі. Көбінесе сөйлеу қабілетінде бұзылысы бірге жүреді, оған тән: сөздерді бұрмалап айту, аграмматикалық, сөздік қоры кедей, олар көбінесе күнделікті өмірде жиі қолданылатын сөздер мен сөз тіркестерімен ұсынылады. Сенсорлық қабылдаудың дамуы артта қалады, атап айтқанда: визуалды, есту, тактильді және басқа анализаторлар. Көбінесе көру мен естудің бұзылысы, статикалық және қозғаушы функциялардың дамуының кешігуі байқалады, бұл қимыл-қозғалыстардың үйлесімділігіне, дәлдігі мен қарқынына әсер етеді, олар баяу, епсіз.

Г.Е. Сухарева зияты зақымдалған балаларға тән жеке қасиеттерді қарастырады: өз бетінше іс-қимыл жасауға қабілеттілігі мен дербестіктің болмауы, еліктеуге бейімділік, сыни көзқарасты қабылдау қимыл-қозғалыстың үйлесімсіздігі мен баяулығына алып келеді. [4, с.72] Мамандардың ойынша, зияты зақымдалған балаларда мектеп қабырғасында үлкен жетістіктерге жетуі мүмкін болмағанымен

оларға қарапайым өзіне-өзі қызмет ету дағдыларын үйретуге болады, ал кейде оқу, жазу және негізгі есептеуді де игертуге болады. [1;4] Бастауыш мектеп жасындағы зияты зақымдалған балалардың қарапайым математикалық ұғымдарды игеруінің ерекшелігі – оларда сан мен санның құрамы туралы шынайы түсініктер жоқ, олар механикалық түрде реттік санауды үйренеді және нақты санақты үлкен қиындықпен игереді. Сонымен қатар, осы санаттағы балалардың көпшілігі үшін абстрактілі санауға көшу мүмкін емес [2, с.26].

М.Н. Перованың пікірі бойынша, бастауыш мектеп жасындағы жеңіл зияты зақымдалған балаларға (F70) бастауыш ұғымдарды оқыту келесі принциптерге негізделген [2]: білім мен тәрбиенің математикалық байланысы; қол жетімділік; оқытудың практикалық бағыты; жеке және сараланған тәсіл; әлеуметтік байланыстарды кеңейту; интеграцияланған оқыту. Танымдық белсенділікті түзету принципі, сонымен қатар тұлғаны түзету осы топтағы балаларды оқытуда жетекші болып табылады.

Жеңіл зияты зақымдалған балаларға математиканы оқытудың негізгі мақсаты – қарапайым математикалық ұғымдары мен дағдыларды қалыптастыру және оларды күнделікті өмірде қолдану [3, с.383].

Математикадан бағдарламалық материалды оқу процесінде бала өзін қоршаған шындыққа, яғни уақыттық, сандық, кеңістіктік, қатынастарға, сонымен қатар күнделікті практикалық мәселелерді шешуге бағытталуы үшін қажетті білім, білік және дағдыларды игереді.

Жеңіл зияты зақымдалған оқушыларға арнайы ұйымдастырылған дайындықсыз қарапайым математикалық ұғымдарды игеру қиын. Оқытудағы негізгі әдістеме – балалар өздеріне қол жетімді математика ұғымдарын игеретін практикалық жағдайларды қолдану.

Бастауыш математикалық білім мен дағдыларды қалыптастыру балалардың күнделікті өмірде тәуелсіздігі, олардың әлеуметтік бейімделуі үшін қажет. Сонымен, күнделікті өмірде балаға уақытты сағат бойынша айтуды, үйге бара алатын автобустың санын ажырата білуді, дүкенде есептесе білуді, тамақ дайындауға белгілі бір мөлшерде тамақ алуды үйрену қажет.

Сандарды үйрене отырып, балалар туған күні, үйдің мекен-жайы, телефон нөмірі, күнтізбелік күндер, жолаушылар көлігінің нөмірлері, телеарналар және тағы басқалар туралы ақпараттарды есіне сақтайды [3,с.384].

Математикадағы тапсырмаларды визуалды мәліметтер бойынша жүзеге асыруға ерекше көңіл бөлінеді, бұл олардың әлеуметтік бейімделуіне практикалық бағыт алады. Балалар практикалық материалға сүйене отырып заттарды санайды, бағдарлама мәліметтері бойынша сандарды атауды және жазуды үйренеді, қарапайым тапсырмалардың шешімін бір іс-әрекетте, монеталар мен қағаз ақшалар белгілері бар әрекеттерде аяқтайды. Сонымен қатар балалар ұзындық, масса, уақыт, шығындар, көлем өлшемдерімен танысады.

Сонымен, күнделікті өмірде зияты зақымдалған балалар сыныптағы балалардың белгілі бір бөлігіне үстел қоюды үйренеді, ойын жағдайында олар қуыршақтарды үстелге қояды, күнделікті өмірде кәмпиттер, печенье және басқа да тәттілерді өзара бөліседі.

Уақыт ұғымы айқын зияты зақымдалған балалар үшін өте қиын. Уақыт ұғымымен балаларды таныстыру қатаң жүйеде және дәйектілікте болу керек.

Л.М. Шипицына осы тақырыпты оқып-үйрену кезінде уақыт ұғымын нақтылау және кеңейту, тәулік уақытын бөлу, барлық режимдік сәттердің уақытын білуге үйрету қажет [7] деп кеңес береді. Ол үшін оқу жылы жыл уақытын, күнтізбелік уақытты, аптаның күнін анықтаудан басталуы керек. Балалар аптаның барлық күндерін есептейді, оларды рет-ретімен атайды, аптаның қай күнін айтады, мысалы, бейсенбі, сенбі және т. б. Балалардың кезекшілік күндерін және сабақ кестесін бірдей түсте белгілеу ұсынылады.

Балаларды ақша белгілерімен таныстыру санауды үйренудің алғашқы кезеңдерінен басталады. Еңбек сабағында сіз ақшаның белгілерін жасай аласыз, оларды түпнұсқаларымен салыстыра аласыз. «Дүкенде», «Поштада» ойын әрекеттерін ұйымдастыру балаларға ақшалардың атауы болатын мысалдар мен есептерді шешуге көмектеседі.

Математикалық ұғымдарды қалыптастыру сабақтары бірнеше сюжетке негізделген логикалық байланыс арқылы біріктірілген немесе белгілі бір қатардағы тапсырмаларды қамтитын бірнеше бөлімнен тұруы мүмкін.

Жеңіл зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының баяу табиғатына байланысты математикалық ұғымдарды оқыту кезінде ассимиляция үшін аз және жеңіл тапсырмалар жоспарлануы керек.

Осы мақсатта жарқын көрнекі құралдар, дидактикалық үлестірмелер кеңінен қолданылады; нөмірлері, ақша белгілері мен монеталары бар карталар; математика сабақтарында компьютерлік бағдарламаларды оқыту, материалды бірнеше рет қайталау, оларды игеру кезінде тапсырмаларды біртіндеп күрделендіру қолданылады.

Бастауыш сынып оқушылары математикалық ұғымдарды қалыптастыру үшін сабақта фронтальды және жеке жұмыс түрлері бейнелеу іс-әрекетінің элементтерін, ойын әдісін қолдана отырып, дидактикалық ойындар мен түрлі ойын жаттығуларын белсенді қолданылады. Танымдық қызығушылық пен белсенділікті дамыту үшін сабақ тосынсый жағдайымен, ойын түрімен басталуы мүмкін.

Жеңіл зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларында қарапайым математикалық ұғымдарды қалыптастыру бойынша тапсырмаларға мысалдар келтірейік. Сонымен, тақырып бойынша сабақ: «Сан және 1 саны» келесі тапсырмаларды қамтиды:

1. «1» санын ауада оң (сол) қолмен сызыңыз.
2. Бұршақтардан «1» санын жайып салыңыз, оны жеке жиынтықтардан табыңыз.
3. «1» санын сөмкеден түртіп алыңыз.
4. Ермексаздан «1» санын мүсінде.
5. «Нөмірді көрсету» дидактикалық ойыны: «біреуін» естігенде «1» санын көрсетіңіз.

Тақырып бойынша сабақ: «үлкен-кіші», «үлкенірек-кішірек», «ірі-ұсақ» ұғымдары келесі жаттығуларды қамтиды:

1. «Ірі және ұсақ саңырауқұлақтар» дидактикалық ойыны:

а) саңырауқұлақтарды мөлшеріне қарай орналастыр: үлкен сүтті саңырауқұлақтар, кішкентай - саңырауқұлақтар.

б) Ірі саңырауқұлақтарды үлкен ағаштардың астына, кішкене саңырауқұлақтарды кішкентай ағаштардың астына қойыңыз.

в) саңырауқұлақтарды себеттерге орналастырыңыз: үлкен саңырауқұлақтар - үлкен себетте, кішкентайлар - кішкентай.

2. Практика: көйлек түймелерін өлшемі бойынша сұрыптау. Жейделердегі үлкен түйме саңылаулары үшін - үлкен түймелер, кішкентайлар үшін - кішкентай.

3. Ірі түймелер (пальто) қажет киім түрін атаңыз. Алу. Тексеру.

4. Жеке жұмыс. Бекіту. Екі көйлектің қайсысына көбірек түйме тігу керек екенін, қай көйлекке – кішірек түйме, қайсы көйлекке үлкен түйме қажет екенін анықта [7].

Сонымен, жеңіл зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына математикалық ұғымдарды қалыптастыру түзету-дамытушылық сипатта болатын және дидактикалық ойындар, бейнелік іс-әрекет, конструкцияларды қолданатын арнайы жаттығулар жүйесін қамтитын балалардың пәндік және практикалық іс-әрекетіне негізделген.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Издательство «Дрофа», 2014. – 391 с.

2. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М.Н. Перова. – М.: Издательство «ВЛАДОС», 2011. – 408 с.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) от 03.04.2015.

4. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Издательство «ЭКСМО», 2012. – 230 с.

5. Умственная отсталость [Электронный ресурс]: Справочник по болезням. – Режим доступа: http://diseases.academic.ru/732/ОТСТАЛОСТЬ_УМСТВЕННАЯ

6. Умственная отсталость [Электронный ресурс]: Международная классификация болезней 10-го пересмотра. – Режим доступа: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4380>

7. Шипицина, Л.М. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта [Текст]. – СПб.: «Образование», 1996.

УДК 376.37
МРНТИ 14.29.27

Г.Т. Бекмуратова¹, А.Т. Абубакирова²

¹Ғылыми жетекші: п.с.з. қауымд, проф. доценті,
bekmuratova1976@mail.ru

²Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01901- Дефектология мамандығының 1 курс магистранты,
aijana_09@mail.ru Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУ БАРЫСЫНДА ОЙЫНДЫ ПАЙДАЛАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушылардың сөздік қорын дамыту барысында ойынды пайдалануда арнайы психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері қарастырылған. Ғалымдардың ойын жайлы пікірлері айтылған, ойын әдісінің түрлері мен тиімділігі көрсетілген.

Түйін сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, ойын әдісі, сөздік қор, дидактикалық ойын.

Бекмуратова Г.Т.¹, Абубакирова А.Т.²

¹Научный руководитель: к.п.н., проф. доцент КазНПУ им. Абая,
bekmuratova1976@mail.ru г. Алматы, Казахстан

²Магистрант 1 курса специальности 7М01901- Дефектология, КазНПУ им. Абая aijana_09@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В статье рассмотрены специальные психолого-педагогические особенности использования игры в процессе развития словарного запаса учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи. Высказаны мнения ученых об игре, показаны виды и эффективность игрового метода.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, игровой метод, словарный запас, дидактическая игра.

G.T. Bekmuratova¹, A.T. Abubakirova²,

¹Scientific supervisor: PhD. professor KazNPU named after Abay,
bekmuratova1976@mail.ru Almaty, Kazakhstan

²st-year master's student of the specialty 7M01901-Defectology, KazNPU named after Abaya
aijana_09@mail.ru

FEATURES OF THE USE GAME IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT THE VOCABULARY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The article deals with special psychological and pedagogical features of the use of the games in the process of developing the vocabulary of primary school students with general speech underdevelopment. Scientists are told about the game, the types and effectiveness of the game method are shown.

Keywords: General speech underdevelopment, game method, vocabulary, didactic game.

Қазіргі кездегі арнайы педагогикада өзекті мәселелердің бірі – жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорлары. Жалпы баланың сөйлеу тіліндегі дыбыстарды қабылдау, есте сақтау, талдау мен жалпылау қабілеті 5-6 жас аралығында жеткілікті деңгейде қалыптасады. Ал мектеп жасындағы бастауыш сынып оқушылардың сөздік қоры бай, шешен сөйлеуге дағдыланады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың сөйлеу тілінің сөздік қорлары жеткіліксіз деңгейде болса, ол баланың

қоғамдық жерлерде адамдармен қарым-қатынасы шектеледі. Сонымен бірге, баланың жетілуіне кері әсерін тигізеді.

Сөздіктің кедейлігі көптеген сөздерді білмеуімен көрінеді: құралдар, гүлдер, жидектер, жабайы аңдар, кәсіптер, құстар, бет және дене бөліктері. Яғни, балалар зат есімдер шектелген түрін ғана біледі, сондай-ақ оған сын есім, етістік сөздіктерін қолдана алмайды. Жалпы мағынадағы күнделікті сөздерді және объектінің бағасын, күйін, сапасы мен белгісін білдіретін сөздерді игеру қиын. Сөздер дәл емес, мағыналарын кеңірек немесе тар мағынада қолданылады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған оқушыларының сөздіктерінің қалыптасуына логопедтің арнайы сабақтарында орындалады. Логопед жұмыс барысын нақты бір әдістермен атқарады. Ең тиімді әдістерінің бірі – ойын іс-әрекеті. Себебі *ойындар* балалардың арасындағы қарым-қатынас кезінде іс-әрекеттен туындайтын қызығушылық және балалардың сөздік қорларын қалыптастыратын құралдардың бірі болып табылады. Ойынның көмегімен біз баланы оқытамыз, тәрбиелейміз және дамытамыз.

Қазақ халқының ұлы ақыны Абай Құнанбаев: «Ойын ойнап ән салмай, өсер бала бола ма?» – деп айтқандай, бала өмірінде ойын ерекше орын алады. Баланың өмірі, қоршаған ортаны танып, еңбекке қатынасы, психологиялық ерекшеліктері ойын үстінде қалыптасады. Олар ойын ойнау барысында өздерін еркін сезінеді. Издемпаздық, тапқырлық әрекеті (сезіну, қабылдау, ойлау, зейін қою, ерік арқылы) байқалады [1].

Ал, шетелдік ғалымдардан А.М. Горький: «Ойын арқылы бала дүниені таниды» - десе, В.А. Сухомлинский ойын жайлы өз пайымдауында: «Ойынсыз ақыл-ойдың қалыпты дамуы жоқ және олай болуы мүмкін емес. Ойын дүниеге ашылған үлкен жарық терезе іспеттес, ол арқылы баланың рухани байлығы жасампаз өмірмен ұштасып, айналасындағы дүние туралы түсінік алады. Ойын дегеніміз ұшқын, білуге құмарлық пен еліктеудің маздап жанар оты» [2].

Оқудағы ойын мәселесіне Р.Оуэн, Ф.Фребель, Ж.Фурье секілді ғалымдар да айрықша назар аударған. Олар, ойын балалардың ең қиын деген түсініктерді меңгеруді жеңілдетеді деп көрсетті. Ф.Фребель арнайы әдістемелер жасады және балаларды оқыту, оларға білім беру тек қана ойындық тәсілдер көмегімен ғана жүзеге асырылатын мектептерді Германияда құруға әрекет жасады [3].

Еңбек және оқумен қатар ойын да адам іс-әрекетінің негізгі түрінің бірі. Ойын – қоғамдық тәжірибені құруға және меңгеруге бағытталған жағдаяттар тұрғысындағы іс-әрекет түрі [4]

Кез-келген сабақты жоспарлау кезінде ойынды сабақ барысында пайдалану жақсы болатынын ұмытпауымыз керек, өйткені ойын әлем туралы білімді қарапайым оқытуға ұқсамайтын басқа формаларға тартуға мүмкіндік береді: мұнда қиял, жауап іздеу және бұрыннан белгілі фактілер мен құбылыстарға жаңа көзқарас, білімді толықтыру және кеңейту, жеке оқиғалар арасындағы ұқсастық пен айырмашылық байланысын орнату. Ойын әдісінің мақсаты: Оқушылардың бойындағы адамгершілік қасиеттерін дамытып, білім мен тәрбие бере отырып ойын арқылы дамыту.

Оқушылардың сөздік қорын дамыту кезіндегі ойын әдісінің міндеттері:

1. Ойын әдісі арқылы оқушылардың сөздік қорларын байыту.
2. Жаңа сөздерді түсіндіріп, меңгерту.
3. Үйренген сөздерін есте сақтап қалуға ықпал ету.

Оқушыларды жан-жақты жеке тұлға ретінде дамыту.

Сабақтардағы ойын әдісі оқушыларға тиімді болу үшін:

- оқушының жас ерекшелігін ескеру;
- оқушының сөздік қорларын анықтау;
- оқушыға белгісіз сөздік қорын дамытатын ойын түрлерін іріктеп алу;
- ойын іс-әрекетіне деген қызығушылығын ояту;
- ойын барысында пайдаланатын құрал-жабдықтардың немесе дидактикалық материалдардың дайын болуы;
- ойынның оқушы алатын білімділік және тәрбиелік мәні болуы.

Оқытудың ойын әдістерінде сипаттамалық белгілер бар, солардың бірі – оқу жоспары немесе оқу әрекетінің шартты бағдарламасы ойын сценарийіне алмасады. Оқу процесіне барлық қатысушылардың енуін талап етеді, яғни ойынға оқушыларда, мұғалім де қатысады, бұл ескертулер, нұсқаулар, бағыттар, айыптаулар, ескертулер және т.б. арқылы балаларға тікелей әсер етуге ықпал етеді. Оқытудың ойын әдіс-тәсілдерін таңдау, ең алдымен, оқытудың мақсаты мен мазмұнына, сондай-ақ балалардың жас ерекшеліктеріне байланысты. Ойын әдісі ретінде қиялдағы жағдай егжей-тегжейлі қол-

данылады: рөлдермен, ойын әрекеттерімен, тиісті ойын жабдықтарымен. Логопед ойын әдіс-тәсілдерін пайдаланып сабақты ойын-сауыққа айналдырмауы керек екенін есте ұстауы керек. Ойын іс-әрекетінің тиімділігі заттардың атауын, іс-әрекет қимылдарын, сапасын, түрін, түсін және т.б. мықтап есте сақтап қалуға көмектеседі. Ол баланың сөздік қоры дамуына септігін тигізеді.

Балалық кезге тән әртүрлі ойындар бар. Солардың бірі шығармашылық және дидактикалық ойындар деп бөлінеді:

– Шығармашылық ойындар – балаларға арналған ойындардың ең бай типтік тобын құрайды. Себебі балалар ойынның мақсатын, мазмұнын және ережелерін өз бетінше анықтайды, көбінесе айналадағы өмірді, адамның іс-әрекетін және адамдар арасындағы қарым-қатынасты бейнелейді. Шығармашылық ойындар баланың жан-жақты дамуы үшін өте маңызды. Ойын әрекеттері арқылы балалар қоршаған өмірге деген белсенді қызығушылықты қанағаттандыруға тырысады, көркем шығармалардың ересек кейіпкерлеріне айналады. Осылайша ойын өмірін құра отырып, балалар оның ақиқатына сенеді, шын жүректен қуанады, қайғырады, алаңдайды. Шығармашылық ойын балаларға осы немесе басқа жоспарды қалай орындау керектігі туралы ойлануға үйретеді. Шығармашылық ойында оқушы үшін құнды қасиеттер дамиды: белсенділік, іскерлік, тәуелсіздік, өжеттілік, жауапкершілік және өзін-өзі ұйымдастыру. Шығармашылық ойындар екіге бөлінеді. Олар:

– Сюжеттік-рөлдік – балалардың қоршаған өмір туралы әсерлерін, олардың белгілі бір өмірлік құбылыстарды түсіну тереңдігін көрсетеді. Сюжеттік-рөлдік ойынының ерекшелігі – балалардың өздері мазмұнын ойлап табады. Бұл ойын түрін сабақ барысында да, ертеңгілік сияқты кештерде дидактикалық материал ретінде пайдалануға болады.

– Театрлық қызмет – театр өнерінің туындыларын қабылдаумен және алынған қойылымдарды, сезімдерді, эмоцияларды ойын түрінде бейнелеумен байланысты шығармашылық ойын іс-әрекетінің бір түрі. Бұл ойынның ерекшелігі-баланың алатын рөлі. Яғни, ойын іс-әрекетінде балалар ертегілердегі кейіпкерлерге айналады. Баланың бойындағы өнерге деген құштарлығын, әдебиетке, көркем мәдениетіне деген қызығушылығын оятады. Балалардың тек сөздік қорлары молайып қоймай, сөйлеу дикциясын дұрыс артикуляциясын меңгере білуге, тыныс алу қабілетін дамытуға және еркін сөйлеуге дағдыланады.

– Дидактикалық ойын – бұл балаларды оқыту және тәрбиелеу үшін педагогика арнайы жасаған ережелері бар ойындардың бір түрі. Олар балаларды оқытудың нақты мәселелерін шешуге бағытталған, бірақ сонымен бірге олар ойын іс-әрекетінің тәрбиелік және дамытушылық әсерін көрсетеді. Оның мақсаты оқушыларға белгілі бір білім мен дағдыларды беру, ақыл-ой қабілеттерін дамыту болып табылады. Дидактикалық ойынның өзіндік мазмұны бар, мысалы, түс, кеңістік, уақыт, санау туралы білімді бекітеді. Осыған байланысты ойынның бағдарламалық мазмұнына бала үйренуі керек сөздердің белгілі бір тобы кіреді. Дидактикалық ойындардың өзін үш негізгі түрге бөліп көрсетуге болады:

– Заттармен ойындар: ойыншықтар мен нақты заттар қолданылады, олармен ойнау кезінде балалар заттарды салыстыруды, ұқсастықтар мен айырмашылықтарды орнатуды үйренеді. Бұл ойындардың құндылығы мынада: олардың көмегімен балалар заттардың қасиеттерімен және олардың белгілерімен танысады: түсі, өлшемі, формасы, сапасы. Ойындарда олар салыстыру, жіктеу және есептерді шешуде бірізділікті белгілеу мәселелерін шешеді.

– Үстел үсті баспа ойындары: бұл балаларға арналған көңілді ойын. Бұл арнайы тақтаны, ойын алаңын немесе қарапайым үстелді қолдана отырып, екі немесе одан да көп ойыншы ойнайтын ойын. Тақта мен өрісте белгілер мен арнайы белгіленген орындар болуы мүмкін, ал ойынның өзінде ойын барысында өзіне берілген нақты функцияны орындайтын әр түрлі белгілер, чиптер, карталар және ұқсас элементтер жиі қолданылады. Бұл ойын түрлеріне: лото, шахмат, домино, сыңар ойындар және т.б. жатады.

– Сөздік ойындар: бұл көрнекілік материалдар жоқ ойын түрі, мұндай ойын тек әрекеттерді сипаттайтын ойындардың өзара әрекеттесу сөзі арқылы жүреді. Ауызша ойын барлық жерде кездеседі: КВН әзілдері, "сөздердің" барлық түрлері, ребустар, көптеген жаңылтпаштар, жұмбақтар және т.б. – бәрі де сөздік ойын. Оны ойнау үшін ақша да, арнайы керек-жарақтар да қажет емес. Сондықтан сөздік ойындар негізінен бастауыш сынып оқушыларымен өткізіледі. Сөйлеуді дамытумен қатар, сөздік ойындардың көмегімен есту қабілетін қалыптастыру, эмоционалды көңіл-күй қалыптастырады, ақыл-ойлары жетілдіріледі, реакция жылдамдығы, әзілді түсіну қабілеті дамиды.

Сонымен, ойын әдісін пайдалану кезінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушылардың сөздік қорлары, елестетуі, қабылдауы, ойлауы, олардың байқағыштығы, есте сақтауы және сөзді таза, анық сөйлеуге, таным іс-әрекеттің жетіспеушілігін дамытуға, ой-өрісін кеңейтуге зор үлесін қосады екен. Яғни, ойын кезінде логопедтің сөйлеуінде қажетті сөзді бөліп көрсетуге, оның мағынасын түсінуге, мықтап есте сақтауға, сондай-ақ олардың сөйлеуінде осы сөзді қолдануға ықпал етеді. Бұндай логопедиялық жұмыс жүргізу кезінде ойындардың арнайы дайындалған кешенін пайдаланса, тек қана зат есімдер атауын білу ғана емес, сонымен бірге сол зат есімдерге сын есім, етістік, үстеу сияқты сөздерімен толтырады. Етістіктердің көмегімен балалар көбінесе іс-әрекеттерді сипаттайды, адамдарға деген өз көзқарасын білдіреді. Оқушылардың сөздік қорларындағы етістіктер саны едәуір артады. Мысалы бастауыш сынып оқушылар бір-бірімен яғни, құрдастарымен бірге суреттер мен суреттерді қарастырғанды ұнатса, ойын барысында бір-бірімен тілдесіп ақпараттарды алмаса алса (допты лақтыр, маған сұр түсті допты берші, Айбек қақпаға түсті), өзара сөздерді әрқилы қолданса, бір-бірінен еліктесе, бұл сөздік қоры бір жақты емес екі жақты жақсара бастайды. Бір оқушы білмеген сөзді айталмаса, екінші оқушы оның сөзін толықтырады.

Мектеп мекемелерінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорларын дамыту үшін мынадай ойын түрлерін пайдалануды ұсынамыз:

«Керісінше айт» ойыны

Ойын барысы: Логопед балаларға қазір қарама-қарсы ойынын ойнаймыз. Мен сендерге ақ түс десем, сендер маған қарама-қарсы сөзді тауып қара түс деп жауап қайтаруларың керек.

Ойынның мақсаты: сөздерді - антонимдерді бекіту. Құрал-жабдықтар: доп.

Логопед сөзді атайды және допты балаға лақтырады. Бала қонырау шалады қарама-қарсы сөз және допты қайтарады: ыстық-суық.

«Сұрақ-жауап» ойыны

Ойын барысы: Логопед допты лақтырып сұрақ қояды, бала допты ұстап алып сұраққа жауап береді. Ойынның мақсаты: есте сақтау қабілеті мен зейінін дамыту, сөздік қорын белсендіру.

Құрал-жабдықтар: доп. Биік заттарды ата? - (тау, ағаш, адам, үй). Тәттілерді ата? - (қант, тәттілер, тоқаштар).

"Кім екенін көрсет?" ойыны

Ойын барысы: балаға сюжеттік суреттер ұсынылады балалар әрекеттерді бейнелейді.

Ойын барысындағы әрекеттер: секіру, секіру, жүгіру, ұшу, өшіру, тарақ, жуу,

Көрнекі материалы: кескіні бар сюжеттік суреттер.

"Кім? не істейді?" ойыны

Ойын барысы: Логопед баладан әрекетті атауды сұрайды: "Құс не істейді?". Бала қимылын атайды: құс ұшады. Мақсаты: Бала зат есімдерге етістікті қолдана білуге үйрету.

Құс – (ұшады), сыпырушы – (сыпырады). Балық - (жүзу), балықшы – (балық аулау).

Ит – (жүгіреді, үреді), тәрбиеші (тәрбиелейді, үйретеді)

"Сөйлемді аяқта" ойыны

Ойынның барысы: Логопед үстелге сюжетті суретті қояды. Содан кейін, логопед сөйлем айта бастайды, ал балалар аяқтайды. Бала айтқан сөйлемнің бөлігі сөзден басталады. Мақсаты: сөйлеудің синтаксистік жағын дамыту (құрастыруға үйрету себебі сөздермен күрделі сөйлемдер). Мен алманы жақсы көремін, ...(өйткені ол тәтті, дәмді, пайдалы).

Анам алмұрт сатып алды, ... (өйткені ол алмұрт бәлішін пісіргісі келеді).

Біз бақшадан қуанышты болдық, ... (өйткені біз үлкен өнім жинадық төгу).

Мен пиязды ұнатпаймын, ... (өйткені ол ащы)

Бақшада шөп өсіру керек, ... (өйткені ол көкөністердің өсуіне кедергі келтіреді).

Бұндай ойындарды пайдаланудың ерекшелігі – бала көрмеген нәрсені елестету үшін, біреудің әңгімесінен оның тікелей тәжірибесінде болмаған нәрсені елестетеді. Елестету іс-әрекетін басқарудың міндеттерімен, оқу және шығармашылық деп аталатын міндеттерді біріктірудің ерекшеліктерімен анықталады. Білім алушыларға сөйлеу дағдыларын дамытуға көмектеседі, оқушылар мәселені мүмкіндігінше тез және сәтті шешуге тырысады. Іс-әрекеттер мен өмірде байқалатын қарым-қатынастар болады. Бала өзін еркін сезінеді, жеке өмірінің танымын, іс-әрекетін, сөздік қорын кеңейтуге мүмкіндік алады.

Ойын арқылы баланың сөйлеу тілі мынадай нәтижелерге ие болады:

- сөздікті байыту;
- сөздікті бекіту және нақтылау;
- сөздікті белсендіру;

Қорытындылай келе, жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушылардың сөздік қорларын дамыту барысында ойынды пайдалану өте маңызды. Себебі ойын – баланың білімге деген қызығушылығын оятатын әрекет, сол арқылы *сөздік әлемінің қаншалықты қызықты, алуан түрлі, сарқылмайтындығын көрсетуге мүмкіндік алады*, сөйлеу тіліне түзете-дамыту жұмысын жүргізледі. Егер бала жеткілікті сөйлеу қарым-қатынасын алмаса, онда бала сөйлеуінің дамуы артта қалады. Білім алу барысында мәтіннің жоспарын, оның мағынасын жеткілікті түрде түсінбейді немесе сөздерді, айтылғандарды түсінуді қамтамасыз ететін құрылым формаларын айта алмайды, демек, сөйлеу тілінің қажетті деңгейіне ие емес. Онымен түзету жұмыстары жүргізілуі керек. Баланың сөйлеуі дәл, қисынды, мәнерлі және сөздік қорына бай, белгілі бір мәліметтерді жеткізе алатындай болуы керек. Бұл ата-ана мен бала үшін ғана емес, қоғам үшін де маңызды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бала дүниетанымын-ұлттық ойындар арқылы дамыту //«Ұлт тағлымы» халықаралық ғылыми-педагогикалық журнал. – Алматы, 2008. – №1(1). – Б. 20-23.
2. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – М.: Знание, 1978. – 96 с.
3. Хасенов Ә. Қазақ тілі оқулығына әдістемелік нұсқау. – Алматы, 1986.
4. Шмаков С.А. Игра учащихся феномен культуры /С.А. Шмаков. – М., 1994. – 238 с.

УДК 376.42

МРНТИ 14.29.21

Қ.Қ. Шауленбек¹

¹Арнайы педагогика бойынша мамандарды даярлау «Логопедия» 2 курс магистранты.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Педагогика және психология институты 010005, Алматы қ., Қазақстан

E-mail: k.shaulenbek@mail.ru

ЗИЯТЫНДА ШАМАЛЫ АУЫТҚУШЫЛЫҚТАРЫ БАР 1-4 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫ АРАСЫНДА ӨЗІНЕ-ӨЗІ ҚЫЗМЕТ ЕТУДІҢ МӘДЕНИ-ГИГИЕНАЛЫҚ DAҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУҒА БАҒЫТТАЛҒАН ПРАКТИКАЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылып отырған мақала зиятында шамалы ауытқушылығы бар бастауыш сынып оқушыларының өзіне-өзі қызмет етудің мәдени-гигиеналық дағдыларын қалыптастыруға бағытталған практикалық жұмыстарды ұйымдастыру ерекшеліктерін сараптауға арналады. Зият бұзылысы бар балалардың жеке қасиеттері мен мінез өзгерістерін және осы тақырыпта жүргізілген зерттеушілердің тұжырымы мен зерттеу деректері көрсетіледі. Автор зият бұзылысы бар балалармен жұмыс жүргізудің ерекшеліктеріне тоқталып, балалық шақтағы психожаракаттың жасөспірім шақта, тіпті ересек өмірдегі маңызын көрсетеді. Мәдени-гигиеналық дағдыларды қалыптастыруға тиімді педагогикалық тәсілдер сарапталады. Мақаланың мақсаты зиятында шамалы ауытқушылығы бар балалардың қалыпты өмір сүруіне жағдай туғызуға, өзіне қызмет көрсетіп, өмірлік маңызды дағдыларды тәжірибелік тұрғыда тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін әдістердің айшықты тұстарын оқырманға көрсету үшін бағытталған.

Түйінді сөздер: зият, оқушы, стресс, түзету бағдарламасы, педагогикалық әдіс, мәдени-гигиеналық дағды, психика.

Шауленбек К.К.¹

¹Подготовка специалистов по специальной педагогике магистрант II курса «Логопедия»
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Институт педагогики и психологии. г. Алма-Ата, Казахстан
E-mail: k.shaulenbek@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ 1-4 КЛАССОВ С УМЕРЕННЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТЕ

Аннотация

Предлагаемая статья посвящена анализу особенностей организации практической работы, направленной на формирование культурно-гигиенических навыков самообслуживания у младших школьников с незначительными отклонениями в интеллекте. Показаны выводы и данные исследований, проведенных по данной теме, изменения характера и личностных качеств детей с нарушениями интеллекта. Автор останавливается на особенностях работы с детьми с интеллектуальным расстройством и показывает значение психотравмы в детском возрасте, в подростковом возрасте и даже во взрослой жизни. Будут проанализированы эффективные педагогические подходы к формированию культурно-гигиенических навыков. Цель статьи - показать читателю тонкости методов, позволяющих создать условия для нормальной жизни детей с незначительными отклонениями в интеллекте, эффективно организовать практические занятия и жизненно важные навыки.

Ключевые слова: интеллект, ученик, стресс, коррекционная программа, педагогический метод, культурно-гигиенические навыки, психика.

K.K. Shaulenbek

*Training of specialists in special pedagogy master's student of the II course «Speech Therapy»
Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Pedagogy and Psychology
Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PRACTICAL WORK AIMED AT THE FORMATION OF CULTURAL AND HYGIENIC SELF-SERVICE SKILLS AMONG STUDENTS OF GRADES 1-4 WITH MINOR DEVIATIONS IN INTELLIGENCE

Abstract

The proposed article is devoted to the analysis of the features of the organization of practical work aimed at the formation of cultural and hygienic self-service skills in younger schoolchildren with minor deviations in intelligence. The conclusions and data of studies conducted on this topic, changes in the character and personal qualities of children with intellectual disabilities are shown. The author focuses on the peculiarities of working with children with intellectual disabilities and shows the importance of psychotrauma in childhood, adolescence and even in adulthood. Effective pedagogical approaches to the formation of cultural and hygienic skills will be analyzed. The purpose of the article is to show the reader the subtleties of methods that allow creating conditions for a normal life for children with minor intellectual disabilities, effectively organizing practical classes and vital skills.

Keywords: intelligence, student, stress, correctional program, pedagogical method, cultural and hygienic skills, psyche.

Адамның ақыл-ойы – оны тіршілік иелерінің басқа өкілдерінен ерекшелейтін қасиет. Ақыл-ойы қалыпты адам жағдайды ойлауға, есептеуге әрі түсінуге қабілетті. Десе де ақыл-ой дамуының кешеуілдеуі немесе бұзылыстары әсерімен әртүрлі мәселелер туындап жатады. Оның ішінде балалар зиятының дұрыс болуы болашақ үшін аса маңызды.

Соңғы уақытта зиятында бұзылулары бар балаларға түзету-дамыту көмегін көрсету мәселесіне қызығушылық артты. Осы санаттағы балаларды оқыту мен тәрбиелеуге деген ұмтылыс зиятында

ауытқушылықтары бар балаларды жан-жақты дамытуға көмектесетін түзету әрі дамыту бағдарламаларын жасау қажеттігін тудырады. Баланы өмірге бейімдеу, танымдық процестерді, эмоционалды-еріктік және жеке қасиеттерді дамыту, зияты бұзылған балалардың физикалық дамуымен айналысу өте маңызды. Баланың толыққанды дамуы үшін арнайы дағдылар болуы шарт. Зиятында ауытқушылықтары бар балалар үшін ең маңыздысы – мәдени-гигиеналық және өзін-өзі күту дағдылары. Зерттеу нәтижелері мен осы санаттағы балалармен жұмыс істеген мамандардың көпжылдық тәжірибесі олардың дамуының әлеуетті мүмкіндіктері айтарлықтай екенін көрсетеді.

Зияты бұзылған балалар санаты – ортақ белгілері бар гетерогенді балалар тобы, орталық жүйке жүйесінің органикалық бұзылыстарына байланысты психофизикалық ақаумен сипатталады. Оларға кеш дамуы мен зияткерлік белсенділігінің төмендеуінен басқа, психиканың барлық аспектілері: ойлау, сөйлеу, есте сақтау, көңіл бөлу, моторика, эмоционалды-сауық саласының бұзылуы тән [1, 93 б.].

Зият бұзылулары бар балалардың мінез-құлық реакцияларында едәуір айырмашылық кездеседі. Жалпы адамзат баласының мінез-құлық көріністері де әртүрлі болып келетіні белгілі. Осы орайда Абайдың жетінші кара сөзіндегі: «Жас бала анадан туған екі түрлі мінезбен туады» деген пайымы дәлел болады [2]. Зият ауытқушылықтары бар балалардың арасында гипербелсенді балалар ерекшеленеді, оларды ерте балалық шақта анықтау әрі тану оңай. Жеке тұлғалық қасиеттеріне келсек: ерте жаста олар өздерін тынышсыз, ашуланшақ, көңілсіз және өте шулы, көңілдің жеткілікті жетіспеуімен көрсетеді. Бұл балалардың мінез-құлқы импульсивтілікпен, зейіннің алаңдаушылығымен, ерікті назардың тұрақсыздығымен сипатталады. Бастауыш сынып оқушысы ретінде бұл топтың балалары орнынан секіреді, әртүрлі заттарды алады, мұғалімді тыңдамайды, алайда ересектердің ескертулеріне жауап береді. Бейтаныс адамдардың жанында олар қозу реакциясы артады, күле беруі мүмкін, тапсырмаларды орындауы қиындайды. Эмоциялары тұрақсыз, өзгермелі, кейде мазасыздықтың артуы, жылаудың жоғарылауы байқалады, ал кейбірінде өткір аффективті күйге бейімділік бар.

Екінші топтағы балалар мінез-құлықтың қарама-қарсы түрін көрсетеді. Олар өте баяу, белсенділікке үнемі ынталандыруды қажет етеді, сабақтарда пассивті. Мұндай пассивті балалар әдетте тәртіпті, сабырлы, орындаушы, олар көбінесе өзгертілген сыртқы жағдайларға оқшауланумен, өзін-өзі күтумен, көбінесе тежелудің, летаргияның және ұялшақтықтың жоғарылауымен жауап береді.

Зиятында ауытқушылығы бар балалардың назары үнемі белгілі бір дәрежеде бұзылады: оны қызықтыру қиын, шыдамсыз, оңай алаңдайды, яғни зейіні тез шашырайды. Олардың психикасын зерттеу логикалық және механикалық есте сақтау қабілеті нашар дамығанын көрсетті. Ал зерттеушілер С.Д. Забрамная мен А.Р. Маллер және басқалары зиятында бұзылысы бар балалардың эмоционалды көріністеріне назар аударады. Бұл балалар өздерінің жеке басын ғана емес, басқа адамдардың да әрекеттерін бағалауға өте сезімтал. Осы орайда мадақтау кезінде қуанышты көрсете алатынын, ал айыптаған кезде жиі ренжіп, тез ашуланып, агрессия көрсететінін атауға болады. Десе де балалардың барлығында эмоциялардың көрінуі бір деңгейде болмайды, тиісінше балаларда мәдени-гигиеналық және өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру процесінің маңыздылығы күшейеді.

Зияттың бұзылу ауырлығына сәйкес бірнеше дәрежеге бөледі. Ауырлық дәрежесіне орай тұлғаның жағдайы және жүргізілетін түзету жұмысы анықталады. Тақырыпқа арқау болып отырған зият ауытқушылығының шамалы дәрежесі ақыл-ой кемістігі бар адамдардың 70-80%-ын құрайды және 50 мен 69 арасында интеллектуалды коэффициентке ие. Сондықтан дәл осындай мәселемен бетпе-бет келген бастауыш сынып оқушыларының мәдени-гигиеналық дағдылары мен өзіне-өзі қызмет көрсету дағдыларын дамыту мәселесі бүгінгі күні аса өзекті [3, 95 б.]. Балалардың жеке және қоғамдық гигиена дағдыларын тәрбиелеу олардың денсаулығын сақтауда маңызды рөл атқарады, күнделікті өмірде, қоғамдық жердегі мінез-құлқына ықпал етеді. Мәдени-гигиеналық дағдыларға дененің тазалығын сақтау, тамақтану ережелері, қоршаған ортада тәртіп сақтау және балалардың бір-бірімен немесе ересектермен мәдени қарым-қатынасы дағдылары жатады.

Мәдени-гигиеналық дағдыларды тәрбиелеу біршама міндеттерді қамтиды әрі оларды сәтті шешу үшін балалардың жас ерекшелік психологиясын ескере отырып, тиімді педагогикалық әдістерді қолданған жөн. Осы орайда тікелей оқыту, көрсету, дидактикалық не рөлдік ойындар процесінде іс-әрекеттерді орындау жаттығулары, балаларға гигиена ережелерін сақтау қажеттілігі туралы жүйелі түрде ескерту және оларға қойылатын талаптарды біртіндеп арттыру әдістерін ерекшелеуге болады. Гигиеналық дағдыларды бала қарым-қатынас арқылы, оның ішінде мұғалімдерімен, тәрбиешілерімен, медицина қызметкерімен және ең бастысы отбасымен бірге игереді. Сол себепті нәтижеге жету

үшін ересектер тарапынан талаптардың бірлігі, яғни үйлесімді одақ қажет. Себебі дерек көздері көрсетіп отырғанындай, зияттағы шамалы ауытқушылық көбіне психикалық дамудағы тежелумен шатастырылып, нәтижесінде диагноздың дұрыс қойылмауынан баладағы мәселе нақты анықталмай жатады. Десе де бұл дағдыларды меңгеруде кез келген балаға үйреткен секілді ересектердің көмегі қажет. Әлбетте зияттың шамалы бұзылу дәрежесі ең әлсіз дәреже болғандықтан балаларда жеңіл ойлау қабілеті бар, алайда олар ұғымдарды игерудегі қиындықтарды бастан кешіреді, нәтижесінде жағдайды бағалау қиынға соғады. Дегенмен зият бұзылуының басқа дәрежесінде кездеспейтін өзін жеке тұлға ретінде қабылдау бар, әдетте тым аңқаулығын басқалар пайдалануы мүмкін. Демек бұл дәрежеде оқушылармен кешенді жұмыс істеу дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді. [4, 9 б.]

Мәдени-гигиеналық дағдыларды қалыптастыру жұмыстарын алдымен негізгі ережелерді орындауға үйретуден бастау керек. Мәселен тамақтанар алдында, дәретхананы қолданғаннан кейін, ойнаудан, серуендеуден кейін қолды сабынмен жуып, құрғатып сүрту, жеке сүлгі, тарақты қолдану, барлық заттардың таза ұсталуын қамтамасыз ету дағдыларын үйрету маңызды. Осылайша жеке гигиена дағдылары қалыптасады, бұл балалардың әрдайым ұқыпты болуына, киіміндегі ұқыпсыздықты байқауға жол ашады.

Балалармен күнделікті жұмыс барысында жеке гигиена ережелерін орындау олар үшін табиғи әрекетке айналып, жасына қарай гигиеналық дағдылар үнемі жетілдіріліп отыратындығына көз жеткізу керек. Гигиеналық мәдениет адам үшін сөйлеу, жазу, оқу қабілеті сияқты маңызды. Өзін-өзі күту адамға тазалық пен салауатты денсаулықты сыйлайды.

Тәрбиенің маңызды факторы – құрдастар тобы, әсіресе зиятында шамалы ауытқушылығы бар баланың «дені сау» құрдастарының мазағына айналмауы да аса маңызды. «Ерекше балалардың» жеке қасиеттеріне орай ұғымдарды толық түсіне алмағанымен, тез ренжу, өкпелеу тән болғандықтан балалық шақтағы психологиялық жарақат алу қаупі жоғарылайды. Осы тұста барлық жасөспірімдерге тән мәселелердің бірі суицид мәселесі екенін ескерсек, Дүниежүзілік денсаулық ұйымының мәліметіне сәйкес, Қазақстан Республикасы әлем бойынша алғашқы ондыққа енетіні белгілі [5]. Барлық балалар мен жасөспірімдерге тән мәселелер зиятында шамалы ауытқушылықтары бар балаларды да айналып өтпейді. Сол себепті балалық шақтағы жарақаттың аутодеструктивті мінезқұлықтың қауіп факторы ретінде қарастыра отырып, бұл санаттағы балалар үшін де маңыздылығын байқауға болады. Кез келген дағдыны игерту белгілі бір стресспен келетіні анық, алайда зият бұзылулары бар балаларға шектен тыс төзімділікпен қарау ең басты шарттардың бірі болмақ. [6]

Бастауыш мектеп жасында балалар жеке гигиенамен тығыз байланысты қоғамдық орындарда тазалықты сақтау, лас қолды жуу сынды қоғамдық гигиенаның негізгі ережелерін білуі өте маңызды. Балалардың жеке, қоғамдық гигиена ережелерін игеруі баланың әр түрлі жерлерде өзін-өзі ұстай білуін қамтиды. Балалар үйде, сыныпта, қоғамдық ғимараттарда ғана емес, көшелерде, саябақтарда, аулаларда, көлікте де тәртіпсіздік жасауға болмайтынын нақты білуі керек. Гигиена туралы барлық ақпарат балаларға күнделікті өмірде әртүрлі іс-шаралар мен демалу процесінде берілгені тиімді.

Оқушыларды тиімді гигиеналық тәрбиелеу үшін айналадағы адамдар мен ересектердің сыртқы келбеті үлкен мәнге ие. Бұл жастағы балалар өте байқағыш және еліктеуге бейім екенін үнемі есте ұстау керек, сондықтан мұғалім олар үшін үлгі болуы керек. Балалардағы дағдылар әр түрлі жағдайларда үнемі бекітілсе, тез әрі берік болады. Ең бастысы, балалар қызығушылық танытып, өз әрекеттерінің нәтижелерін көре алады. Балалар сыныпты, мектепті тазарту туралы тапсырмаларды орындауға әркез дайын бола бермейді. Бұл мәселені шешу үшін сыныптарда сайыс түрінде немесе игі іс жасау формасында ұйымдастыру нәтижелірек болады. Балаларды тазалыққа мәжбүрлеу жетістікке жеткізе бермейді.

Егер жұмыс үздіксіз әрі бірізді жүйеде өтсе бірінші сыныптың соңында балалар қарапайым санитарлық-гигиеналық дағдыларды үйренеді. Әлбетте, бұл бағыттағы жұмыс балаларды бастауыш мектепте оқытудың барлық кезеңінде жүргізілуі тиіс. Тиісінше балалар орта буынға ауысқан кезде де өзекті болып қала береді. Бұл балаларда көбінесе нақты ойлау сақталады, олар практикалық жағдайларда бағдарлай алады, ересектерге бағытталған, олардың көпшілігінде эмоционалды-еріктік сала танымдық салаға қарағанда анағұрлым қауіпсіз, яғни олар еңбек қызметіне дайын.

Психикалық мүмкіндіктерін ескере отырып бұл санаттағы балалар көбіне арнайы түзету мектептеріне түседі, онда оқыту арнайы бағдарламалар бойынша жүргізіледі. Психометриялық және клиникалық көріністері бойынша оқуды аяқтағаннан кейін бұл санаттағы ұлдар мен қыздардың көпшілігі

қалыпты дамып келе жатқан адамдардан айтарлықтай ерекшеленбейді. Олар қауіпсіз жұмыс істейді, өндірісте еңбек ұжымдарына қосылады, отбасын құрады, балалы бола алады.

Аталған дерек бастауыш сынып қабырғасында өмірлік дағды болып саналатын мәдени-гигиеналық дағдыларды қалыптастырудың маңызын арттыра түседі. Дегенмен мәдени-гигиеналық дағдыларды қалыптастырудағы жетістік білім беру мекемесіндегі жағдайға, мұғалімдер шешетін міндеттерге, жоғарыда атап өткен ойын жаттығулары, жүйелілік, тікелей оқыту, балаларға жеке гигиена ережелерін сақтау қажеттілігі туралы ескерту сияқты бірқатар педагогикалық әдістерге тікелей байланысты. Аса маңызды қағида талаптарды біртіндеп арттыру, мұның себебі ұят бұзылу бар баланың ойлау процесімен тікелей байланысты. Сонымен қатар тек ойлау ғана емес, барлық танымдық процестердің мүмкіндігіне икемделуі қажет. Сол кезде ғана оқушылардың көңіл-күйін жақсартып, сабақта жұмыс қабілетін арттыру, денесі тез даму нәтижесіне жетуге болады.

Ол үшін арнайы бағдарлама арқылы жұмыс жасаған тиімді, әрине алдымен бағдарламаның мақсаты мен міндеттері екішеленуі қажет. Ұсынылатын бағдарлама мақсатын мәдени-гигиена дағдылары мен өзіне-өзі қызмет етуді қалыптастыру деп алсақ, міндеттері ретінде төмендегілерді алуға болады:

- таңертеңгі және кешкі гигиеналық процедуралардың реттілігін сақтауға үйрету;
- практикалық тәжірибе жинақтау үшін балаларға жағдай жасау;
- практикалық іс-әрекетті дамыту;
- өз денесіне дұрыс күтім жасау дағдыларын игеруге ұмтылу, дені сау болып өсуге үйрету;
- оқушылардың жалпы мәдениетінің деңгейін көтеру.

Мұнда бағдарламаны іске асыру шарттарын нақтылау маңызды, себебі балалар сабаққа ерікті түрде, өз қалауымен қатысуы керек және өз пікірлерін еркін айтуға құқылы болуы тиіс. Сабақтардың өту ұзақтығы балалардың жас ерекшелігі және зейін мүмкіндігіне бағытталғаны жөн.

Кез келген бағдарламаны енгізген кезде күтілетін нәтиженің болатыны сөзсіз, демек оң динамиканы бақылау әрі сараптау маңызды. Сондықтан бағдарлама барысындағы түзетуші сабақтарды өткізіп қана қоймай, өз-өзіне қызмет көрсету дағдыларын дамыту әрі оң динамиканы анықтау бағдарламаның қорытынды бөлімінде жүзеге асырылады. Мұндай бағдарлама бойынша түзету сабақтарын өткізу біршама ережелерді сақтауды талап етеді:

- педагог пен балалар ынтымақтастық жағдайында;
- педагог балалардың жеке мүмкіндігін ескере отырып, қарқыны мен жылдамдығын таңдайды;
- сабақ барысында балаларды әр дұрыс жасалған қадам үшін ынталандыру керек, бұл балаға өз күшін еркін және сенімді сезінуге мүмкіндік береді, әрі қарай жұмысқа ынталандырады;
- сабақтар оқушыларды қуантуы, мұғалім оқушылардың шамадан тыс жұмысының алдын алуы керек.

Бастауыш сынып оқушылары болғандықтан алғашқы сабақтарда қарапайым тақырыптар аясында әңгімелесу өткізген тиімді. Мәселен, «адам», «дене бөліктері», «денсаулық» және басқа тақырыптарда сурет элементтерін немесе мультимедиялық мүмкіндіктерді қолдана отырып ұйымдастыру балалар қызығушылығын арттырып қана қоймай, ұғымдарды жақсы түсінуге көмектеседі [7, 116 б.].

Ойын баласынан оқу баласы кезеңіне өтті дегенмен, зиятында шамалы ауытқушылықтары бар балаларға ойын әдісін қолдану барлық процесте тиімді нәтижеге жетуге ықпал етеді. Ойындар оқушылардың назарын олардың денсаулығына аударуға, денсаулықты нығайтуға деген ынтаны тәрбиелеуге ықпал етеді. Сыныпта балалар қолдарының тазалығын бақылауды үйренеді, қажет болған жағдайда оларды сабақтан бос уақытта жууға тырысады. Бала кездегі дәрігермен дұрыс таныстыру әрі танымдық әңгімені сауатты ұйымдастыру да аса өзекті мәселелердің бірі. Медицина қызметкерімен әңгімелесу бастауыш мектеп жасындағы балаларға уақытылы медициналық көмекке жүгінуге мүмкіндік береді. Қорқыныш ұялатпай, қамқор және мейірімді жанның рөлінде таныстыру өмірлік дағдыларды қалыптастыруға біршама деңгейде септігін тигізеді.

Ерекше атап өтетін тәсілдердің бірі үнемі белгілі бір тапсырмаларды орындауға итермелеп, кейін оларды аз уақытқа көмексіз қалдыру. Бұл ерекше тәсіл біртіндеп дербестікке дағдыландырады. Әрине ұсынылған тапсырмаларды орындау үшін алынған білімді өз бетінше қолдануға жасалған әрбір кішігірім әрекет барлық жағынан қолдау табуына және мақұлданыуына назар аудару керек. Зиятында қандай ауытқушылық дәрежесі болғанымен оқушыларға ұсынылатын білімнің барлық жүйесі айтарлықтай жеңілдетілген. Тиісінше берілетін білім көлемі мен мазмұн азаяды. Дегенмен

зиятында шамалы ауытқушылығы бар балаларды болашақта өмірде өз орнын табуы үшін өмірлік дағдыларды қалыптастыру, оның ішінде бастауыш сыныптың рөлі үлкен. Себебі көп балалар диагнодың қойылмауы немесе басқа да себептермен балабақшаға бармауы мүмкін. Әсіресе мәселесі бар балалардың мінезінде ерекшеліктер қиындық келтіруіне байланысты жалпы балабақшалар бас тартатын да жағдайлар кездеседі.

Зиятында бұзылуы бар балалардың барлық санаттарын оқыту кезінде бірінші сыныптан бастап соңғы сыныпқа дейін оқушылармен жұмыс істеудің барлық кезеңдерінде жүзеге асырылатын оқушыларға жеке көзқарас принципі өте маңызды. Бұл принципті орындау мұғалімнен әр оқушыға тән ерекшеліктерді білу туралы білімді талап етеді. Бұл принципті қолдану түзету жоспарының жеке сабақтарының болуына, дағдыларды қалыптастыруға байланысты жұмыстарды біршама жеңілдетеді. Оқушыларға жеке көзқарас принципі түзету педагогикасының негізгі принциптерінің бірі. Оны сақтамай зиятында шамалы ауытқушылықтары бар балалармен жұмысты тиімді құру мүмкін емес.

Шынында Абайдың қара сөздерінде бала тәрбиесі мәселесі ауқымды көтеріледі. Баланы оқытып үйрету үшін қызықтырып немесе талап етіп, дағды қалыптастыру қажеттігін атап көрсеткен де ұлы Абай болатын. Бала туылған сәтте ақ қағазбен тең боларын ескерсек, ары қарай шимай салып, түзету, дағдыларды меңгерту ересектердің жұмысы екені анық. Бұл жұмыстар ересектерден артық күш, төзім мен практикалық тәсілді қажет етіп отыр. Дұрыс таңдаған тәсіл мен үйлесімді жұмыс, әсіресе зиятында шамалы ауытқушылығы бар балалардың өзіне қызмет көрсетуде мәдени-гигиеналық дағдыларын қалыптастыруға негіз болады.

Бастауыш мектеп жасында балалар қажетті дағдыларды тек арнайы бағытталған мазмұндағы ойындарда ғана емес, сонымен қатар зерттеу жобаларында да жақсы игереді, онда балалар көптеген жаңа ақпаратты үйренеді, әртүрлі практикалық тапсырмаларды орындайды, эксперименттер жүргізеді, экскурсияларға қатысады және осы әрекеттің өнімін ұсына алады. Бұл іс-әрекеттің қызықты болуы, балаларды қызықтыруы, олардың бастамасы мен шығармашылығын жандандыруы маңызды. Диагнозды үкім ретінде емес, түзетуге болатын мәселе ретінде қабылдаудың да тәжірибелік жұмыстарды ұйымдастыруда маңызы жоғары екенін байқаймыз. Бұл зерттеулер зиятында шамалы ауытқушылығы бар балаларға көмекті тиімді ұйымдастыруға көмектеседі деп болжауға негіз болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Трошин П.Л. /Интеллект и его виды. Нарушение интеллекта/ *European science* № 6(16). – 93 с.
2. Абай. Қара сөз /Абайдың жетінші қара сөзі/ Көшпенділер баспасы, 2009 ж.
3. Трошин П.Л. /Интеллект и его виды. Нарушение интеллекта/ *European science* № 6(16) – 95 с.
4. Маллер А.Р. /Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. – М.: АРКТИ, 2006 г. – 72 с.
5. Суицид среди детей в Казахстане /специальный доклад ЮНИСЕФ/ Электронды ресурс URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/2186/file/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20.pdf>
6. Демина В.Э. /Исследование эмоциональной сферы подростков с умственной отсталостью/ Электронды ресурс URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalnoy-sfery-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu/viewer>
7. Бауыржанқызы А., Жиенбаева Н.Б. Зияты зақымдалған бастауыш сынып оқушыларына психокоррекциялық бағдарламаның: құрылымы мен мазмұны. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы. – 132 б.

УДК:376.37
МРНТИ 14.29.27.

А.А. Махметова¹, А.Ж. Қалдыбаева²

¹Ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, aigerim_amankizi@mail.ru
Абай атындағы ҚазҰПУ

²7M01901 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты kaldybaeva.2021@bk.ru,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДАҒЫ КӨРІП ҚАБЫЛДАУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың көріп – қабылдауындағы ерекшеліктер қарастырылған. Сонымен қатар көріп – қабылдау процесі маңызды болып саналатын бірнеше қызмет түрлері сипатталды.

Қабылдау-тұжырымдамалармен жалпыланған сезімдер, объективті әлемнің психикалық көрінісінің адамға ғана тән тұтас образ түріндегі қарапайым түрі. Көріп – қабылдау процесінің негізін құрайтын нейрофизиологиялық механизмдер визуалды анализатордың әртүрлі деңгейлеріндегі нейронаралық байланыстардың қатысуымен жүзеге асырылады.

Қабылдау патологиясы шартты түрде иллюзия, галлюцинация, психосенсорлық бұзылулар және агнозияға бөлінеді.

Әдебиеттерді талдау көрсеткендей, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда визуалды қабылдау сияқты психикалық функция оның дамуында нормадан артта қалады және объектінің тұтас бейнесінің жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталады.

Түйін сөздер: Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, қабылдау, көріп қабылдау, жазбаша сөйлеу-ауызша сөйлеудің визуалды формасы, перцептивті іс-әрекет.

А.А. Махметова¹, А.Ж. Қалдыбаева²

¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель, aigerim_amankizi@mail.ru
КазНПУ имени Абая,

²7M01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, kaldybaeva.2021@bk.ru,
КазНПУ имени Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности зрения и восприятия детей с общим недоразвитием речи. Кроме того, было описано несколько видов деятельности, процесс восприятия которых считается важным.

Восприятие-обобщенные понятиями чувства, простейшая форма психического проявления объективного мира в виде целостного образа, присущего только человеку. Нейрофизиологические механизмы, составляющие основу процесса зрительного восприятия, реализуются при участии нейронных связей на разных уровнях зрительного анализатора.

Патология восприятия условно подразделяется на иллюзию, галлюцинации, психосенсорные расстройства и агнозию.

Анализ литературы показывает, что у детей с общим недоразвитием речи такая психическая функция, как зрительное восприятие, отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточным формированием целостного образа объекта.

Ключевые слова: общее речевое недоразвитие, восприятие, зрительное восприятие, письменная речь-зрительная форма устной речи, перцептивная деятельность.

A.A. Mahmetova¹, A.Zh. Kaldybaeva²

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

Kazakh National Pedagogical University named after Abay

²2nd course master specialty of 7M01901, kaldybaeva.2021@bk.ru,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

This article discusses the features of vision and perception of children with general speech underdevelopment. In addition, several activities were described, the process of perception of which is considered important.

Perception-feelings generalized by concepts, the simplest form of mental manifestation of the objective world in the form of an integral image inherent only to a person. The neurophysiological mechanisms that form the basis of the visual perception process are implemented with the participation of neural connections at different levels of the visual analyzer.

The pathology of perception is conditionally divided into illusion, hallucinations, psychosensory disorders and agnosia.

The analysis of the literature shows that in children with general speech underdevelopment, such a mental function as visual perception lags behind the norm in its development and is characterized by insufficient formation of a holistic image of the object.

Keywords: General speech underdevelopment, perception, visual perception, written speech-the visual form of oral speech, perceptual activity.

Қабылдау – бұл тұжырымдамалармен жалпыланған сезімдер, объективті әлемнің психикалық рефлексиясының адамға ғана тән тұтас образ түріндегі қарапайым түрі [1, 17 б.]. Тактильді, қолмен қабылдау мен визуалды қабылдау арасында белгілі ұқсастық бар және бұл ұқсастық тактильді қабылдау сияқты айтарлықтай объективті болып табылады. Бұл дегеніміз кеңістіктік бейнені беретін қабылдау. Объект басқаша айтқанда, заттық құбылыс оның формасында, көлемінде және, сайып келгенде, оның үйлесімінде көрінеді. Яғни, визуалды сурет, тактильді сурет сияқты, бір уақытта, яғни бір мезетте ұштаса отырып, шығатын сурет.

Көріп қабылдау процесінің негізін құрайтын нейрофизиологиялық механизмдер визуалды анализатордың әртүрлі деңгейлеріндегі нейронаралық байланыстардың қатысуымен жүзеге асырылады: кортикальды-субкортикалық байланыстар және ми қыртысының проекциялық және ассоциативті қабаттары арасындағы байланыстар. Бұл байланыстарды үш түрге бөлуге болады: көтерілу, ақпаратты төменгі бөлімдерден жоғарыға беру, көлденең, ақпаратты сол деңгейге беру және кері әсерді жүзеге асыратын төмендеу.

Көптеген зерттеушілердің көзқарасы бойынша, көріп – қабылдау ойлаумен тығыз байланысты және одан бөлек қарастыруға болмайды. Сондықтан, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардағы визуалды қабылдаудың ерекшеліктерін зерттей отырып, белгілі бір психикалық функцияны зерттеу арқылы қатаң түрде ажырату мүмкін емес. Көрнекі қабылдауды зерттеу әрқашан логикалық ойлаудың күйін анықтайды.

«Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы» термині сөйлеу бұзылысының этиологиясы мен патогенезін көрсетпейді, тек оның көріністерінің сипатын ғана көрсетеді. Сөйлеудің жалпы дамымауы деп сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуымен бірге жүретін күрделі сөйлеу бұзылыстары түсіндіріледі, бұл оның семантикалық және дыбыстық жағына қатысты, сонымен қатар, ЖСТД кезінде қалыпты интеллект пен есту қабілеті көрініс табады [1, 29 б.].

Сөйлеудің жалпы дамымауының этиологиясы мен патогенезі әртүрлі, бірақ көбінесе орталық жүйке жүйесінің ерте органикалық зақымдануы, пре-, пери - және постнатальды кезеңдегі немесе ерте балалық шақтағы зияндылықтың әсерінен болады (Е.М. Мастюкова). Бұл балалардың көпшілігінде сол жақ жарты шардың функционалды жеткіліксіздігін көрсететін неврологиялық белгілер бар. Сондай-ақ, оң жақ жарты полярлық белгілер, сондай-ақ корпус каллосумының

дисфункциясына байланысты көріністер жиі байқалады есту таламокортикалық жолдарының тұрақты жетілмегендігі (миелинезацияның кідірісі) және есту қабығының қайталама бөліктері арасындағы интерполярлық байланыстар, яғни, мидың екі жақты зақымдануы, интерполярлы өзара әрекеттесудің кемшіліктері және бүйірлік процестердің артта қалуы (шелектер) сияқты негізгі белгілер кешенін құрайды. Дамудағы мұндай ауытқулардың табиғаты көп факторлы, бұл субстрат пен патогенез мәселесін шешуді қиындатады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балаларда сөйлеуді қабылдау көп зардап шегеді. Бұл фонемалық есту қабілетінің жеткіліксіз қалыптасуына негізделген, оның мақсаты-фонемаларды тану және сөзді ажырату, дыбыстардың акустикалық белгілерін салыстыру және фонема туралы шешім қабылдау. Фонемалар жүйесі баланың құрамында толық қалыптаспаған. Осы немесе басқа белгінің бірігуіне немесе жеке – дара қызмет етуіне байланысты дыбыс дұрыс танылмайды. Бұл сөздерді дұрыс қабылдамауға әкеледі.

Сөйлеуді дамытудың тетіктері туралы әртүрлі идеялар осы мемлекеттің жіктелуінде көрінеді. Атап айтқанда, Р.Е. Левина балалардың келесі топтарын анықтады: –

- естіп қабылдауы толыққанды емес балалар;
- көру гнозының бұзылысы бар балалар;
- психикалық белсенділігі бұзылған балалар [2, 20 б.].

Сыртқы және ішкі сөйлеудің, есту-сөйлеу жадының, ЖСТД-дағы ауызша-логикалық ойлаудың ерекшеліктері логопедия мен арнайы психологияда кеңінен зерттелген (Левина, Никашина, Мастокова, Кириченко, Спиров, Ястребов, Филичев, Чиркина, Власенко және т.б.). Вербалды емес функциялар туралы зерттеулер саны өте аз болып келеді. Алайда, отандық және шетелдік әдебиеттерде олардың тапшылығы туралы ақпарат бар. Көптеген авторлардың еңбектерін талдай отырып, бұл балалардағы визуалды-бейнелі ойлау, визуалды және тактильді есте сақтау, визуалды қабылдау, болжамды іс-әрекеттің дамуында артта қалушылық анықталды [3, 24 б.].

Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларды мектепке дейінгі тәрбиелеу жүйесі мектепте оқытудың оңтайлы алғышарттарын жасауға, мектеп дағдыларын, атап айтқанда жазуды сәтті меңгеруге бағытталған. Жазу ауызша сөйлеуге қарағанда кейінгі және күрделі форма болып табылады және жазбаша сөйлеу ұғымына енеді. Жазбаша сөйлеуді меңгеру процесінде естілетін, айтылатын және көрінетін сөз арасында жаңа байланыстар орнатылады. Егер ауызша сөйлеу сөз және сөйлеу-есту анализаторларының белсенділігімен байланысты болса, онда жазу есту-мотор емес, визуалды-есту-есту қабілеті анализаторларының бірлескен қызметінен тұрады.

Физиологтардың еңбектерінде айтылғандай, жаңа қозғалыс әрекеттерін, соның ішінде жазуды дамыту сенсорлық бақылаудың көмегімен жақсы жүзеге асырылады, мұнда жетекші афферентация визуалды болып табылады. Жазу кезінде қол мен көздің қозғалысы арасында тікелей байланыс бар, ал жазу дағдысын қалыптастыру кезінде қозғалыстар көру арқылы толығымен бақыланады; кері байланысты жүзеге асыратын визуалды сигналдың физиологиялық күші максималды деңгейге жетеді [4, 19 б.]. Осылайша, жазбаша сөйлеу-ауызша сөйлеудің визуалды формасы. Онда ол модельденеді, ауызша сөйлеу сөздерінің дыбыстық құрылымы белгілі бір графикалық белгілермен белгіленеді, дыбыстардың уақыт тізбегі графикалық кескіндердің кеңістіктік тізбегіне, яғни әріптерге аударылады. Хаттың қалыптасу психологиясында сөйлеудің осы түрін қалыптастырудың кейбір психологиялық алғышарттары тұжырымдалған. Олардың бірі-көріп – қабалдау көріністердің қалыптасуының жеткілікті деңгейі.

Көріп – қабылдауды зерттеу сөйлеу патологиясы бар мектеп жасына дейінгі балаларда бұл психикалық функция оның дамуында нормадан артта қалып, объектінің тұтас бейнесінің жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, нақты заттар мен олардың суреттерін қарапайым көзбен тану бұл балаларда нормадан өзгеше емес. Қиындықтар тапсырмалардың күрделенуімен байқалады (заттарды қабаттасу, шу жағдайында тану). Сонымен, сөйлеудің жалпы дамымауы бар балалар белгілі бір қиындықтармен күрделі жағдайларда тақырыптың бейнесін қабылдайды: шешім қабылдау уақыты артады, балалар жауаптарының дұрыстығына сенімді емес, тану қателіктері байқалады. Тану қателіктерінің саны объектілердің ақпараттық белгілерінің саны азайған сайын артады [5, 27 б.].

Перцептивті іс-әрекет (стандартқа теңестіру) міндетін жүзеге асыруда осы санаттағы балалар көбінесе бағдарлаудың қарапайым формаларын қолданады, яғни, көрнекі корреляцияны қолданатын

қалыпты сөйлеуі бар балаларға қарағанда стандартты қолданады. Сөйлеу қабілеті дамымаған балалар көбінесе фигураларды теңестіру кезінде олардың пішініне емес, түсіне назар аударады. Сонымен қатар, ұлдар көбінесе қыздарға қарағанда төмен нәтижелерге ие (Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо, [6, 48 б.]).

Көріп – қабылдауды зерттеу кезінде (Е.М. Мастюкова) кіші мектеп жасындағы балаларда сөйлеу дамуының кідірісі, дизартрия және сөйлеу қабілетінің бұзылуы алалия типі бойынша келесі гностикалық функциялар зерттелді: оптикалық-кеңістіктік гноз, кеңістіктік көріністер, бет гнозисі, саусақ және ауызша стереогноз.

Оптикалық-кеңістіктік гнозистің дамуы балаларды сауаттылыққа үйретудің қажетті шарты болып табылады. Бұл функцияның бұзылуы органикалық мидың зақымдануы бар көптеген балаларға тән деп саналады.

Л.Бендер әдісін қолдана отырып, оптикалық-кеңістіктік гнозаны зерттеу нәтижесінде, сондай-ақ сурет салу, жобалау және сауаттылықты оқыту процесінде сөйлеу патологиясы бар балалардың іс-әрекетін бақылау барысында бастауыш мектеп жасындағы балаларда бұл функция қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен салыстырғанда әлдеқайда төмен деңгейде екендігі анықталды. Кеңістіктік қабылдаудың даму динамикасын бақылау бұл динамика сөйлеу тілінде артта қалушылық бар балаларда ең көп таралғанын және алалияда аз деңгейде екенін анықталған. Оптикалық-кеңістіктік гноздың бұзылу дәрежесі басқа қабылдау процестерінің жеткіліксіздігіне, әсіресе кеңістіктік көріністерге байланысты болады [7, 28 б.].

А.П. Воронова жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларды зерттеу кезінде бұл санаттағы балалардың көп жағдайда әріптік гноздың даму деңгейі төмен екенін айтады: олар әріптердің қалыпты және айна емлесін төмен дәрежеде ажыратады, қосарлана салынған әріптерді танымайды, графикалық жағынан ұқсас әріптерді атауда және салыстыруда қиындықтар бар. Тіпті шашырата берілген баспа шифрінің әріптерін атауда үлкен кедергілерге ұшырайды. Осыған байланысты көптеген балалар жазуды игеруге дайын емес деген тұжырым жасай аламыз [8, 30 б.].

Сөздерді қабылдаудың қалыпты жағдайы болмаған жағдайда бейнелік ойлау мен талдаудың ешқандай мәні ескерілмейді.

Сондықтан қабылдау кезінде сөйлеу тек назар аудару, түсіндіру және көрсету үшін ғана қажет емес. Тұжырымдаманы білдіретін сөз, яғни объектінің мәні өзінің табиғаты бойынша ұсынылған бейнеде маңызды нәрсені ашады және оны мағыналы етеді.

Қабылданған объектінің атауы оны бастапқы талдауға алып келеді және оны басқа заттармен салыстыруды қол жетімді, тұрақты және кең мағыналы бірлік жағдайына келтіреді. Тұтас қабылданған жағдайдың немесе суреттің атауы тұтас бөліктер арасындағы әртүрлі қатынастарды талдауға негізделген және осы тұтас басқа қабылдауға әкеледі.

Бала өзінің өмірлік тәжірибесін жинақтап, байытқан сайын, оның саралануы да сауатты бола бастайды, қабылданатын заттар мен олардың қасиеттерінің категориялары барған сайын байытылады. Мысал ретінде мектеп жасына дейінгі жинақталған көріп – қабылдау өнімдерін баланың қалай қолданатынына тоқталсақ: мектепке түсу үшін жеті жасар бала кішкентай заттарды байқала бермейтін жалпы белгілер бойынша таңдай алады, жапырақтары мен гүлдерін гүлдер мен бұталардың ең салқын палитрадағы реңктерімен ажырата алады. Практикалық тәжірибе, баланың айналасындағы және бір-бірімен қарым-қатынас жасайтын адамдар арасындағы әр түрлі іс-әрекеті - бұл сөздің шынайы мағынасында оның талдау қызметінің мектебі. Сөзсіз, сөйлеусіз, талдау мен синтездің жоғарғы сатыларына көшу мүмкін емес. Ал, осы сатыны іске асырудың басты бірлігі – көріп – қабылдау қызметі [9, 89 б.].

Осылайша, көріп қабылдауды зерттеу балаларда ЖСТД бар және қалыпты сөйлеуі бар балаларда айтарлықтай сәйкессіздіктерді анықтады. ЖСТД бар балаларда визуалды қабылдаудың қалыптасуы қалыпты даму жағдайынан біршама артта қалады және объектінің тұтас бейнесінің жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталады. Көптеген авторлардың зерттеулері нақты объектілер мен олардың суреттерін қарапайым визуалды салыстыру нормадан өзгеше емес екенін көрсетті, тапсырмалар күрделене түскен кезде қиындықтар байқалады.

Мұғалімдер мен психологтардың жұмысын талдау негізінде визуалды қабылдаудың, кеңістіктегі бағдарлаудың және визуалды-моторлы үйлестірудің дамымауы оптикалық дисграфияның және басқа да жазбаша сөйлеу тілінің пайда болуының алғышарты деп қорытынды жасауға болады. Дисграфияның бұл түрінің пайда болуын болдырмау үшін балалармен арнайы түзету және дамыту жұмыстары қажет [10, 11 б.].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Адам Д. Восприятие, сознание, память. Размышления биолога: Пер. с англ. / Перевод Алексеенко Н.Ю. / Под ред. и с предисл. Е.Н. Соколова. – М.: Мир, 1983. – 152 с.
2. Ананьев Б.Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения // Ученые записки МГУ 1 часть: В 3-х т. Т. 2. – М., 1947. – С. 232-254.
3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М., 2005. – 345 с.
4. Аппаратурная диагностика отклонений в психическом развитии школьника по показателям глазодвигательной активности. // Сборник "Актуальные проблемы в деятельности учреждений для детей нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи". Тезисы докладов 5-й городской конференции ПМС центров. – М., 2007. – С. 5-6.
5. Безруких М.С. Критерии оценки состояния организма школьников в процессе письма: Автореф. канд. дис. – М., 1974. – 33 с.
6. Piaget J. Selected psychological works. – М., 1994. – 680 p.
7. Бережная Е.К. О роли зрительной связи в точностных движениях // Управление движениями. - Л., 1970. - 67 с.
8. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М., 1947. – 482 с.
9. Бужас Т.М., Гиппенрейтер Ю.Б. О некоторых особенностях глазного слежения за самоуправляемой целью // Исследование зрительной деятельности ребенка. – М., 1973. – 255 с.
10. Васютина А.И. К вопросу о роли зрительно рецепции в пространственном анализе двигательных актов у детей // Труды третьей науч. конференции по возрастной морфол., физиол. и биохимии. – М., 1959. – С.121-132.

УДК 376.3.018.42

У.А. Мирзахмедова¹, Т.Қ. Есенгелді², М.С. Махадилова³

¹«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің магистр, оқытушысы
Uljan-192@mail.ru

²7M01906–Дефектология мамандығының I курс магистранты
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
tamiris.tam.rais@gmail.com

³КММ Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы түзету мектеп интернаты,
магистр-сурдопедагог, Makpal_12_91@mail.ru, Алматы қ., Қазақстан

**РИНОЛАЛИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ДЫБЫСТАП АЙТУЫНЫҢ ДАМУ
ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Ринолалия – сөйлеу тілінің анатомиялық физикалық кемістігіне негізделген дыбыстап айтудағы дауыс тембрінің бұзылысы. Ринолалияның негізгі белгілері артикуляциялау мен фонацияның және дауыс тембірінің мұрындық сипаты. Мақалада ринолалиясы бар балалардың сөйлеу тілі мен дыбыстап айту ерекшеліктерін зерттеу мәселесі қарастырылған. Ринолалиясы бар балалардың дыбыстап айту ерекшеліктерін зерттеу мен оларды теориялық негіздеу ұсынылған.

Кілттік сөздер: ринолалия, сөйлеу тілдік аппарат, дыбыстап айту, сөйлеу тілі зақымдалған балалар.

Мирзахмедова У.А.¹, Есенгельді Т.Қ.², Махадилова М.С.³

¹ м.п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,
Uljan-192@mail.ru

² магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Дефектология tamiris.tam.rais@gmail.com
Институт педагогики и психологии,

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

³ Специальная коррекционная школа интернат №5 для детей с нарушениями слуха,
магистр-сурдопедагог Maqpal_12_91@mail.ru, Казахстан, г. Алматы

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ

Аннотация

Ринолалия – это нарушение тембра голоса звукопроизношения, обусловленное анатомо-физическими нарушениями речевого аппарата. Основные признаки ринолалии, это отличие от нормы артикуляции и фонации, а также назализованный тембр голоса. В статье рассматриваются проблемы изучения ринолалии включая особенности развития речи и звукопроизношения у детей с ринолалией. Целью работы является теоретическое обоснование и изучение особенностей звукопроизношения у детей ринолалией.

Ключевые слова: ринолалия, речевой аппарат, звукопроизношение, дети с нарушениями речи.

Mirzakhmedova U.A.¹, T.K. Esengeldi², M.S. Makhadilova³

¹ scientific supervisor, M.P.N., Department of professional training in "Special Pedagogy",
Uljan-192@mail.ru

² master's student of the 1st year in the specialty 7M01906-Defectology tamiris.tam.rais@gmail.com
Institute of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University

³ Special correctional boarding school № 5 for children with hearing impairments, master-deaf teacher
Maqpal_12_91@mail.ru, Kazakhstan, Almaty

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SOUND REPRODUCTION IN CHILDREN WITH RHINOLALIA

Abstract

Rhinolalia is a violation of the timbre of the voice of the sound space, due to anatomical and physical defects of the speech apparatus. The basic signs of rhinolalia are the difference from the norm of articulation and phonation, as well as the nasalized timbre of the voice. The article deals with the problems of studying rhinolalia, including the features of the development of words and sound space in children with rhinolalia. The aim of the work is the theoretical substantiation and study of the features of the sound space in children with rhinolalia.

Keywords: rhinolalia, speech apparatus, sound reproduction, children with speech disorders.

Қазіргі уақытта сөйлеу және тілдік функциялары бұзылған балалардың саны күн сайын артып келеді. Олар әртүрлі себептерге байланысты. Бұл назофаринс пен жұмсақ тандайдың ауруларымен байланысты органикалық (туа біткен және жүре пайда болған) және функционалдық бұзылулар болуы мүмкін.

Ринолалия-сөйлеу аппаратының анатомиялық және физиологиялық ерекшеліктеріне байланысты дауыстың айтылуы мен тембрінің бұзылуы. Ринолалиядағы ауызша сөйлеудің бұзылуы балалардың танымдық іс-әрекетінің дамымауын күшейтеді, оқу іс-әрекеттерін игеру процесін қиындатады және көп жағдайда жазбаша сөйлеудің бұзылуына әкеледі.

Сөйлеу құрылымында фонемалық процестердің дамымауымен бірге жүретін дыбысты айтудың бұзылуы бар балаларға арнайы сөйлеу терапиясының әсері қажет. Сондықтан балалардың сөйлеу бұзылыстарын түзету арнайы логопедиялық жұмысты ұйымдастыруды қажет етеді. Бұл өз кезегінде түзету әсерінің құралдары мен мазмұнын дамытуды қажет етеді. Түзету жолдарын таңдау фонетикалық-фонемалық процестердің жағдайымен анықталады. Оны анықтау, қажетті түзету әдістерінің жүйесін таңдау және осы тақырыптың өзектілігін анықтайтын бар бұзушылықтарды жою қажет.

Ринолалияны зерттеудің тарихи аспектісі дамудың қиын және ұзақ кезеңі болды, онда психологтар, дәрігерлер мен дефектологтар өз іздерін қалдырды. Алғашқы зерттеулерді дәрігерлер ұсынды. Негізгі назар таңдай жырықтарынан туындаған ринолалияға аударылды. Негізгі міндет дыбыстың айтылуын түзетуге алғышарттар беретін хирургиялық жолмен (палатиналық арканы қалпына келтіру) іске асырылды. Ринолалияны қарастырылғанда көптеген қарама-қайшылықты пікірлер болды. Олар дәрілік және хирургиялық емдеу, гимнастика, айтылым жаттығулары ұсынылды. [1].

Ринолалия кезінде арнайы оқыту мәселесі зерттелді: Фребелиус (1865)

В.А. Каретникова (1927) Лемонье, Б.Лангенбек, Макуэн, Кез және т.б. (XX ғ.). Қазақстан Республикасында ринолалиясы бар балаларды зерттеумен Қ.Қ. Өмірбекова, Г.Н. Тулебиева, Г.Б. Ибатова және т.б. ғалымдар айналысты. Шетелдік практикада ерні мен таңдайының туа біткен жыраларынан туындаған ашық органикалық ринолалиясы бар балаларда дыбысты айтуды тексеру және түзету әдістерін зерттеумен Ф.А. Рау, Е.Ф. Рау, М.Е. Хватцев, Н.И. Сереброва, Л.В. Дмитриев, З.Г. Нелюбова, Т.Н. Воронцова, А.Г. Ипполитова, И.И. Ермакова, Г.В. Чиркина, А.С. Балакирева, С.Л. Таптапова, Е.С. Алмазова, Е.В. Лаврова, А.Г. Ипполитова, И.И. Ермакова. Г.В. Чиркина ашық ринолалия бұзылыстарының белгілерін, механизмдері мен құрылым мәселелерін зерттеді. Сонымен қатар олар ринолалиясы бар балаларда дыбысты айтуды түзетудің әдіснамалық тәсілдері мен жеке бағыттарын жасады. С.Л. Таптапова, Е.С. Алмазова, Е.В. Лаврова әр түрлі бұзылыстардан пайда болған дауысты дамытумен айналысқан.

Ауыз қуысының анатомиялық бұзылуын түзетудегі жетістіктерге қарамастан, ешкім хирургиялық жолы арқылы сөйлеудің фонетикалық түзетудің оң нәтижелерін ала алмады. Уранопластика (қатты таңдайдың жарылуын түзету) ринолалиясы бар балалардың сөйлеуіндегі мұрын дыбысын өздігінен жойылмайтындығы жалпыға белгілі болды. Кейіннен хирургиялық жолдан гөрі анық сөйлеуге оқыту мүмкіндік беретіні анықталды.

Түзетудің мәнін және оны жою мүмкіндіктерін біртіндеп медициналық-педагогикалық зерттеу барысында ашық мұрынмен сөйлеу бұзылыстарын жоюдың педагогикалық әдістерінде екі бағыт жасалды.

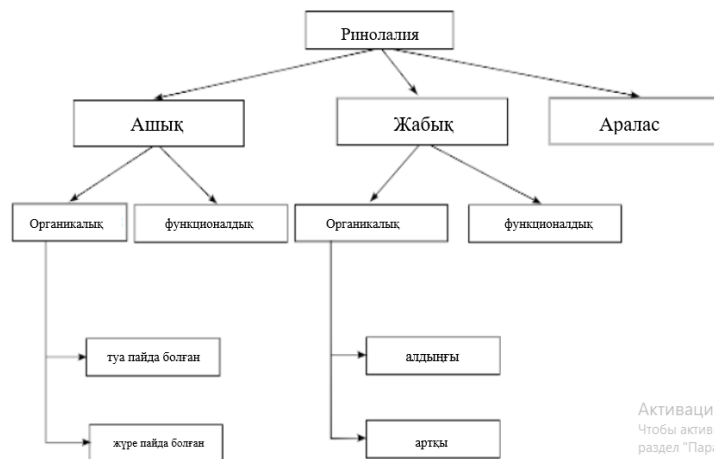
Олардың біріншісі – Германияда және басқа да бірқатар елдерде қабылданған (Г.Гуцман, 1924; Г.Арнольд, 1959; М.М. Ванкевич, 1926; В.А. Каретникова, 1927; М.Е. Хватцев, 1931, 1959). Бұл бағытта бұзылған органдар (жұмсақ таңдай және т.б.) қалыпты моторлық сөйлеу мүшелерінің кешенді қызметіне қатысатындығы атап өтілді. Қолданылған жаттығуларда ішінара шиеленіс пайда болды.

Екіншісі – Францияда, дұрыс тыныс пен дауысты орнатуға негізделген (Сара Борель-Мезони, 1929; В. Ведю, 1929). Бұл бағыт сөйлеу қозғалыстарының негізінен тыныс алудың физиологиялық табиғи кедергісіз саралануына негізделген.

Неміс бағытының ең көрнекті өкілі профессор Г. Гуцман болды. Ол жасаған техникада палатиналық фарингальды пердені жақсарту үшін нақты жаттығулар жүйесі ұсынылды. Ол сөйлеу жаттығуын обтуратор немесе мұрын қысқышын қолдана отырып жүргізуді ұсынады. Сөйлеу жаттығуларында негізі-жоғары көлемді дауысты қолдану. Қатты сөйлеудің өнімділігі қатты сөйлеу кезінде ауыз қуысының барлық ішкі бөліктерінің күшті иннервациясы болатындығына байланысты-бұл палатиналық перденің белсенділігін арттырады. [2]

Ринолалия - (грек тілінен аударғанда "мұрын реңі бар сөйлеу") сөйлеу аппаратының перифериялық бөлігінің анатомиялық және физиологиялық бұзылыстарының салдарынан дауыс тембрінің және дыбыстың айтылуының бұзылуы. Сөйлеу бұзылыстарының классификациясында ринолалия тәуелсіз бұзылыс ретінде (М.Е. Хватцев) немесе механикалық дислалия формасы ретінде қарастырылады (О.В. Правдина, В.Олтушевский). Кейде ринолалия ринофония (Зеесман) деген атпен сипатталады.

Мұндай бала туғаннан бастап патологиялық жағдайда сөйлеуді меңгереді, және ол барлық дерлік дауыссыз және дауысты дыбыстарды



Активация \
Чтобы активир
раздел "Парами

бұзады. Әрдайым дауыстың бұзылуы: тембр, күш және биіктік, сондай-ақ тыныс алу функциясының өрескел бұзылуы, дыбыс шығаруға байланысты. Бірте-бірте дыбыстардың көмей-жұтқыншақ артикуляциясы қалыптасады. Ринолалияның барлық түрлерінің негізі сөйлеу аппаратының перифериялық бөлігінің тұтастығын бұзуы болып табылады.

Ринолалияның жіктелуі әр түрлі критерийлері бар:

Сурет 1[3]

Ринолалия бөлінеді:

1. Жабық.
2. Ашық.
3. Аралас.

Ринолалия жабық болған кезде, сөйлеудің барлық дыбыстарын айту кезінде ауа тек ауыз арқылы өтеді. Бұл балада мұрынмен тыныс алу қиындайды. Мұның себептері полиптер, мұрын қуысына өтетін аденоидты өсінділер, мұрын септумының қисықтығы және т.б. болуы мүмкін. Нәтижесінде м, н, м', н' мұрын дыбыстарының артикуляциялық және акустикалық сипаттамалары және дауыс тембрі зардап шегеді.

Оның екі формасы бар: органикалық және функционалдық. Органикалық формада сөйлеу қабілетінің бұзылуы жұтқыншақ, мұрын, назофаринс аймағындағы анатомиялық ақауларға байланысты. Функционалды формада жұмсақ таңдайдың гиперфункциясы байқалады: жұмсақ таңдай әрдайым көтеріліп, мұрынға ауа ағынының жолын бір дәрежеде немесе басқа жолмен жауып тастайды.

Аралас формада ашық және жабық ринолалияның жиыны байқалады. Нәтижесінде барлық сөйлеу дыбыстарының артикуляциялық және акустикалық сипаттамалары зардап шегеді, дауыстың тембрі айтарлықтай бұрмаланады.

Ашық ринолалиямен сөйлеудің барлық дыбыстарын айту кезінде ауа тек ауыз арқылы ғана емес, мұрын арқылы да өтеді.

Ашық ринолалия екі түрлі болады: органикалық және функционалдық.

Функционалдық ашық ринолалия әртүрлі себептерге байланысты болуы мүмкін. Бұл жалқау артикуляциясы бар балаларда фонация кезінде жұмсақ таңдайдың жеткіліксіз көтерілуімен түсіндіріледі. Функционалдық ашық ринолалияның болжамы әдетте қолайлы болып келеді.

Ашық органикалық ринолалияның ең ауыр түрлері еріннің, қатты және жұмсақ таңдайдың жарықтарында пайда болады. Ерін мен таңдайдың жырықты бұзылуын емдеу негізінен тек хирургиялық жолымен болады. Ол кезде бұзылушылықты пластикалық жабу арқылы жасалады. Хирургиялық жолымен жасалып физиологиялық функциялардың бұзылуының ауырлығына, баланың жалпы жағдайына байланысты. [4]

Ринолалия кезінде сөйлеу кеш дамиды және сапалы сипаттамаларға ие. Импрессивті сөйлеу салыстырмалы түрде қалыпты дамиды, ал экспрессивті сөйлеу кейбір сапалық өзгерістерге ұшырайды.

Ең алдымен, сөйлеудің аз болатындығын атап өткен жөн. Дыбысты айту, оны бұрмалау тән болып табылады. Баланың сөйлеуі сақаулық және жағымсыз, сөзді түсініксіз айтады. Бұл фарингальды және көмейге байланысты. Түсініксіз дыбыстардың көпшілігі фарингальды деңгейде қалыптасады, нәтижесінде олар фарингальды деп аталады (латынша *farynx* – "фаринг"). Дауысты дыбыстар көмей деңгейінде қалыптасады және ларингальды деп аталады (латынның ларинкс "көмей"). Дегенмен, дыбыстардың әр тобының айтылуының өзіндік ерекшеліктері бар.

Артикуляция мүшелерінің дұрыс орналасуы болмаған кезде [ф], [ф'], [в], [в'] сияқты ерін-тіс дыбыстары қысқа дем шығарумен алмастырылуы мүмкін. Кейбір жағдайларда тіс қатарының деформациясының болуына байланысты төменгі ерінді жоғарғы тістерге жақындату қиынға соғады. Мысалы: интермаксиллярлы сүйектің шығуы.

Ерін дыбыстары [п], [п'], [б], [б'] еріндердің нашар бітуіне байланысты болмайды. Қатты мұрын резонансының болуына, ауыз қуысының әлсіреуіне байланысты [м], [м'] дыбыстарымен алмастырылуы мүмкін. Олар жұтқыншақ немесе көмей деңгейінде қалыптасады. Тіл түбірінің артикуляциясына қатысып, [к], [г] сияқты ұқсас дыбыстарға айналады. Дыбыстардың бұрмалануы жоғарғы еріннің қозғалғыштығының шектелуіне және тістің деформациясына байланысты. Кейбір жағдайларда соңғы бұзылушылық соншалықты қатты болғандықтан ерінді жабу мүмкін болмайды.

Алдыңғы тілдік дыбыстар [т], [т'], [д], [д'] көп жағдайда тіл түбірінің артикуляциясына қатысу салдарынан [к], [к'], [г], [г'] дыбыстарына сәйкес қатты бұрмаланып көмей және жұтқыншақ

түзілімдерімен ауыстырылады, немесе артикуляция мүшелерінің дұрыс орналаспауы және ауа ағынының әлсіздігі салдарынан болмай қалады.

Сөйлеу құрылымында фонемалық процестердің дамымауымен бірге жүретін дыбысты айтудың бұзылуы бар балаларға арнайы сөйлеу терапиясының әсері қажет. Сондықтан балалардың сөйлеу бұзылыстарын түзету арнайы логопедиялық жұмысты ұйымдастыруды қажет етеді. Бұл өз кезегінде түзету әсерінің құралдары мен мазмұнын дамытуды қажет етеді. Түзету жолдарын таңдау фонетикалық-фонемалық процестердің жағдайымен анықталады. Оны анықтау, қажетті түзету әдістерінің жүйесін таңдау және осы тақырыптың өзектілігін анықтайтын бар бұзушылықтарды жою қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Өмірбекова Қ.Қ., Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б., Риолалия: Оқу құралы – Алматы: Нур-Принт, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2014. – 98 с.
2. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мاستюкова Е.М., Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. выш. учеб. заведений /; - 3-е изд., перераб. и доп. – М.:ВЛАДОС, 2002. – 677 с.
3. Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие. – Москва: ПАРАДИГМА, 2012. – 216 с
4. Коржова Г.М., Оразаева Г.С., Основы логопедии с историей: Учебное пособие. – Алматы: Нур-Принт., Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, 2005. – 88 с.
5. Ипполитова А.Г. Открытая риолалия. учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
6. Ермакова И.И. Коррекция речи при риолалии у детей и подростков. кн. для логопеда. – М., Гном-пресс. – М., 2003.

ӘОЖ 376.33

Н.Б. Жиенбаева¹, Н.Ф. Едіге²

¹п.ғ.д., профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

²магистрант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДА ОЙЛАУДЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Аңдатпа

Мақала есту қабілеті бұзылған балалардың ойлау дамуындағы жеке айырмашылықтарды талдауға арналған. Есту қабілеті нашар балалардың ауызша сөйлеуін меңгерген балаларда психикалық белсенділіктің дамуында басқа танымдық процестерге қарағанда айтарлықтай көп ерекшеліктер бар екені бұл мақалада көрініс тапқан.

Түйін сөздер: түзету педагогикасы, есту қабілетінің бұзылуы, ойлау, саңырау.

Жиенбаева Н.Б.¹, Едіге Н.Ф.²

¹д.п.н., профессор, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

²магистрант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

Статья посвящена анализу индивидуальных различий в развитии мышления у детей с нарушением слуха. У глухих детей, которые овладевают словесной речью гораздо позже слышащих, именно в развитии мыслительной деятельности наблюдается значительно больше специфических особенностей, чем в других познавательных процессах.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, нарушение слуха, мышление, глухие.

Zhienbayeva N.B.¹, Yedige N.G.²

¹Doctor of Psychological Sciences, Professor Abai Kazakh National Pedagogical University

²student of master's degree Abai Kazakh National Pedagogical University

FORMATION OF THINKING IN SCHOOL-AGE STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

The article is devoted to the analysis of individual differences in the development of thinking in children with hearing impairment. In deaf children who master verbal speech much later than hearing children, it is in the development of mental activity that there are significantly more specific features than in other cognitive processes.

Keywords: correctional pedagogy, hearing impairment, thinking, the deaf.

Адамның ойлауы сөйлеумен тығыз байланысты және одан тыс өмір сүре алмайды. Сөз-ойдың материалдық бөлігінің бір түрі. Ой неғұрлым терең және мұқият ойластырылған болса, оны сөзбен неғұрлым айқын және анық айтуға болады, және керісінше, осы немесе басқа ойды неғұрлым жетілдірілген ауызша түрде білдіруге болатын болса, ол тек басқалар үшін ғана емес, өзі үшін де айқын және түсінікті болады.

Сондықтан, кейіннен еститіндердің ауызша сөйлеуін меңгерген есту қабілеті бұзылған балаларда басқа танымдық процестерге қарағанда психикалық белсенділіктің дамуында ерекше белгілер байқалатыны таңқаларлық емес.

Есту қабілету зақымдалған балалардың ойлауына тікелей әсер ететін әрекер ол есте сақтау. Сол арықылы балада ойлау қабілеті жүзеге асады. Есту қабілеті бұзылған балалардың есте сақтау ерекшеліктерін зерттеу психология үшін өте маңызды, өйткені олар есту қабілетінің бұзылуы (бастапқы бұзылыс) және сөйлеу дамуының ерекшеліктері (қайталама ауытқулар) жадтың әртүрлі түрлерінің дамуына қаншалықты әсер ететінін анықтауға мүмкіндік береді.

Бейнелі жады. Сонымен қатар, саңырауларды визуалды қабылдаудың ерекшеліктері олардың бейнелі жадының тиімділігіне әсер етеді, қоршаған заттар мен құбылыстарда олар көбінесе маңызды емес белгілерді атап өтеді. [6, 18 б.]. Зерттеу Т.В. Розанова көрсеткендей, бұл еркін жадында сақталған көрнекті материал есту қабілеті нашар балалар барлық көрсеткіштер бойынша даму бейнелі жады артта қалған жақсы естімейтін мектеп жасына дейінгі балалар заттардың орналасқан жерін нашар есте сақтайды; бастауыш мектеп жасындағы басында олар есту, есте сақтау құрдастарына қарағанда дәлірек емес, сондықтан олар кескінге немесе функционалды мақсатқа ұқсас заттардың орналасуын шатастырады. Әрі қарай жаттығу кезінде есте сақтаудың сәттілігінде естілетін балалармен айырмашылық біртіндеп төмендейді. Ерікті есте сақтау сипатына сәйкес, саңырау балалардың жадында заттардың суреттері тыңдаушыларға қарағанда аз ұйымдастырылған деп қорытынды жасауға болады. Есту қабілету зақымдалған балалар жанама есте сақтау әдістерін азырақ пайдаланады, бұл есте сақтаудағы суреттердің сақталуына теріс әсер етеді. Саңырау балалардың объектілерді, схемалық фигураларды ерікті түрде есте сақтау ерекшеліктерін зерттеу олардың тәжірибеде қалыптасқан кескін жүйелері аз сараланған және берік емес екенін көрсетеді. Мысалы, схемалық фигураларды есте сақтау кезінде олардың арасындағы объективті ұқсастық олардың әрқайсысын есте сақтауды қиындатады, нәтижесінде саңырау оқушы белгілі бір фигураның орнына олардың кез-келгеніне (Т.В. Розанова) ұқсайтын сурет салады. Сонымен қатар, саңырау оқушылар ауызша белгілерді есте сақтау құралы ретінде азырақ пайдаланады, ал мұндай белгілерді қолданған жағдайда олар объектіні аз дәл сипаттады, нәтижесінде объектілердің суреттерін психикалық синтездеу және салыстыру қиын болады. Есту қабілету зақымдалған балалар көрнекі материалды еріксіз және ерікті түрде есте сақтаудың барлық ерекшеліктері есте сақтаудың беріктігінде, яғни материалды жадта сақтау ұзақтығында із қалдырады. Есту қабілету зақымдалған балаларда жадта сақталған суреттердің өзгеруі бір уақытта екі бағытта жүреді: есте сақталған объектінің өзіндік ерекшелігін жоғалту бағытында және осы ерекшелікті күшейту бағытында. Ал керісінше ести алатын балалар объектілердің нақты суреттерін ұзақ және тұрақты сақтайды (М.М. Нудельман).

Ауызша есте сақтау. Есту қабілеті нашар балаларда есте сақтаудың бұл түрін дамытуда үлкен қиындықтар бар, өйткені арнайы оқыту жағдайында да ауызша сөйлеуді дамытудағы артта қалушылық ауызша есте сақтау қабілетінің артта қалуына әкеледі.

Есту қабілету зақымдалған балалардың сөздерді есте сақтау ерекшеліктерін Д.М. Маянц зерттеді, ол есте сақтау кезінде есту қабілету зақымдалған және еститін балаларының ұқсастығын да, айырмашылығын да анықтады. Ұқсастық барлық балалардың есте сақтау қабілеті мағыналы болғандығымен анықталады. Бірақ егер тыңдайтын балаларда сөздердің барлық алмастырулары семантикалық болса, онда саңырау балаларда ауыстырудың үш түрі байқалды: 1) сөздің сыртқы ұқсастығына ауыстыру (бұрыш – көмір, дірілдейді – ұстайды); 2) семантикалық ауыстыру; 3) сыртқы ұқсастық пен семантикалық жақындықты біріктіретін сөздерді ауыстыру (таңдалған – жиналған, сипатталған – есептелген). Есту қабілету зақымдалған балалардың сөздерді есте сақтауының сәттілігіне бұл сөздердің қандай грамматикалық категорияға жататындығы әсер етеді. Есту қабілету зақымдалған балалар, ең алдымен, тікелей тақырыпқа қатысты зат есімді меңгереді. Басқа грамматикалық категориялар туралы идеяларды қалыптастыру әлдеқайда қиын, өйткені ол тиісті ойлау операцияларына негізделуі керек (мысалы, абстракция – сын есімдерді ассимиляциялау кезінде, іс-әрекеттерді жалпылау-етістіктерді ассимиляциялау кезінде). Сондықтан, зат есімдерді есте сақтау кезінде саңырау және есту жасындағы балалар арасындағы айырмашылықтар біртіндеп азаяды, етістіктер мен сын есімдерді есте сақтау кезінде бұл айырмашылықтар оқу жылдарында жалғасады.

Есту қабілеті нашар балалардың сөздерді есте сақтаудағы қиындықтары олардың ауызша сөйлеуді меңгеру ерекшеліктерімен байланысты.

Біріншіден, сөйлеуді үйрену кезінде есту қабілеті нашар балалар сөзді бір семантикалық бірлік ретінде емес, оларды бекітуге көп күш жұмсайтын элементтердің (слогдардың, әріптердің) реттілігі ретінде қабылдайды, яғни есте сақталатын элементтердің жалпы саны субъективті түрде артады (демек, сөздің әріптік құрамының бұрмалануы, әріптер мен буындардың болмауы және ауысуы).

Екіншіден, ауыстырулар бір жағдайға қатысты сөздердің жеткіліксіз сараланған мағыналарының нәтижесі болуы мүмкін (демек, хоккей – шайба, ыдыс – ыдыс сияқты ауыстырулар).

Үшіншіден, саңырау балалар жанама есте сақтау әдістерін азырақ қолданады, мысалы, сөздерді мағынасы бойынша топтастыру және т.б. есту қабілеті нашар балалар сөйлемдер мен дәйекті мәтіндерді жаттап алғанда, олардың сөйлеуді меңгеруінің жалпы заңдылықтарын көрсететін ерекшеліктер табылды.

Есту қабілеті нашар балалар үшін сөйлемдер мен мәтіндер әрқашан біртұтас, иерархиялық ұйымдастырылған жүйелер ретінде біртұтас семантикалық бірліктер ретінде әрекет ете бермейді. Мұның себебі-сөйлемдер мен мәтіндерді түсінудің жеткіліксіз деңгейі. Көбінесе есту қабілеті нашар балалар сөйлемді жартылай шығарып, сөздерді өткізіп жібереді, бұл оның мағынасын бұзады немесе оны аграматикалық етеді. Есту қабілеті нашар оқушылар мәтіннің мазмұнын өз сөздерімен жеткізе алмайды және оны сөзбе-сөз көбейтуге тырысады. Л.В. Занков пен Д.М. Маянцтың пікірінше, мұндай ұмтылыс сөздік қорының жеткіліксіздігімен ғана емес, сонымен қатар саңырау оқушылар қолданатын сөздер «инертті», «белсенді емес», белгілі бір комбинацияларда қатып қалуымен түсіндіріледі. Есту қабілеті нашар балалардың ауызша есте сақтау қабілетін дамыту бірқатар кезеңдерден өтеді (И.М. Соловьев). Бірінші кезең (I-III сыныптар) есте сақтаудың кең таралған түрімен сипатталады, яғни қайталанатын материалдың қайталанудан қайталануға дейін өсуі. Бұл кезеңде бала мәтінді мүлдем түсінбеуі мүмкін, сондықтан оның әр элементі оған қатар, ал мәтін элементтер тізбегі ретінде әрекет етеді. Екінші кезең (IV-VI сыныптар) есте сақтау түрімен сипатталады, онда бала мәтіннің жалпы мағынасын және оның негізгі сөздерін түсінеді және есте сақтайды, содан кейін оны жетіспейтін элементтермен толықтырады. Ауызша есте сақтаудың үшінші кезеңі мәтінді толық түсіну және есте сақтаумен сипатталады (VII-VIII сыныптар). Осылайша, есту қабілеті нашар балалардың есте сақтау қабілеті ауызша сөйлеуді қалыптастыру кезінде, ойын және оқу іс-әрекеті кезінде жетілдіріледі.

Түзету жұмыстарының мазмұнын дұрыс анықтау үшін түзетуді білім беру жүйесінің барлық негізгі компоненттерімен байланыстыру керек, содан кейін ғана ішкі жүйенің ішкі құрылымдарын және олардың мазмұнды - педагогикалық рөлін қарастыру қажет. Білім беру 3 негізгі бөлімнен тұрады: оқыту, тәрбиелеу және дамыту. Барлық үш процесс бір-бірімен органикалық байланысты. Оларды ажырату мүмкін емес [1, 317 б.].

Есту қабілеті нашар адамдарға тән ойлауды дамытудың жалпы принциптеріне қарамастан, жеке ерекшеліктер бар. Мысалы, И.М. Соловьева және Т.В. Розанова арифметикалық есептерді шешудің бес негізгі түрін анықтай алды.

Бірінші тип «тапсырманың мазмұнына ең аз қабылдауымен» сипатталады. Мұндай жағдайларда тапсырманың тақырыптық мазмұнын саңырау бала ішінара ғана түсінеді және шешім оған түсінікті жеке сөздер мен арифметикалық әрекеттер арасындағы сыртқы байланыстар негізінде жасалады.

Шешімнің екінші түрі – мәселенің мазмұнын жеңілдету және ондағы күрделі пәндік қатынастарды қарапайымға ауыстыру. Балалар мәселені оның мазмұнына сүйене отырып шешеді, оны өз жолымен түсінеді, жеңілдетілген түрде.

Үшінші түрі – саңырау балалар тапсырманың мазмұнын түсінеді, бірақ әлі дұрыс шешім таба алмайды.

Төртінші түрі – саңырау оқушылар мәселенің жағдайын дұрыс түсінеді, оны дұрыс шешеді, бірақ нәтиженің мәні туралы нақты есеп бере алмайды.

Сонымен, мәселені шешудің бесінші, ең жоғары деңгейі үшін мәселенің дұрыс шешілуі және арифметикалық есептеуден алынған нәтиженің мәселенің объективті мазмұнымен байланысы сипатталады.

Есту қабілеті бұзылған бала үшін көрнекі қабылдау – бұл әлем туралы идеялардың негізгі көзі және басқа адамдармен қарым-қатынас жасау, оған бағытталған сөйлеуді қабылдау мүмкіндігін қамтамасыз ететін арна. Оқыту және тәрбиелеу процесінде Бұл балалар визуалды қабылдаудың нәзіктігі мен саралануын, соның ішінде мимика, ерін қимылдары, қарым-қатынас серіктестерінің бет-әлпеті мен қимылдары, саусақ іздері кезіндегі саусақтардың өзгеруі жақсарады. Осылайша, есту қабілеті бұзылған балаларды визуалды қабылдау есту қабілеті сияқты заңдарға сәйкес дамиды, бірақ бұзушылықтың ерекшелігі функционалды өзара әрекеттесудің (қабылдау мен сөйлеу арасындағы) уақтылы қалыптасуына әкеледі және бұл өз кезегінде қабылдаудың ең күрделі қасиеттерінің бірі - мағыналылықтың дамуына теріс әсер етеді. Осындай бұзушылықтарды қабылдаудың басқа түрлерін талдау кезінде анықтауға болады.

Ойлау – бұл шындықты жалпыланған жанама және мақсатты түрде бейнелеуден, жаңасын табу мен ашудан тұратын күрделі танымдық психикалық процесс.

Адамның ойлауы сөйлеумен тығыз байланысты және одан тыс өмір сүре алмайды.

Кейінірек еститіндердің ауызша сөйлеуін меңгерген саңырау балаларда психикалық белсенділіктің дамуында басқа танымдық процестерге қарағанда айтарлықтай көп ерекшеліктер бар.

Ойлаудың үш түрін ажырату әдетке айналған: көрнекі-тиімді (көрнекі түрде берілген тапсырма іс-әрекеттің көмегімен шешіледі) көрнекі - бейнелі (ойлау негізінен көрнекі, сезімтал-нақты материалмен жұмыс істейді, ал пайда болған суреттер объектілердің нақты, жеке, жеке ерекшеліктерін көрсетеді), ауызша-логикалық (негізінен дерексіз ұғымдарда жүреді).

Есті қабілеті нашар балалар ұзақ уақыт бойы көрнекі-бейнелі ойлау сатысында қалады, яғни олар сөзбен емес, суреттермен, қандай да бір бейнелермен ойлайды. Ауызша-логикалық ойлауды қалыптастыруда саңырау есту құрдастарынан күрт артта қалады, бұл танымдық іс-әрекеттегі жалпы артта қалушылықты тудырады. Зерттеулер көрсеткендей, визуалды-бейнелі ойлаудың даму деңгейі бойынша кіші және орта мектеп жасындағы саңырау балалар есту қабілеті нашар балаларға қарағанда қалыпты ақыл-ойы бар есту құрдастарына айтарлықтай жақын [4, 144 б.].

Есту қабілеті нашар балалардағы ойлаудың көрнекі формаларының жай-күйін зерттеу визуалды-бейнелі ғана емес, сонымен бірге визуалды-тиімді ойлауды дамытудағы артта қалушылықты көрсетеді. Көрнекі тиімді практикалық ойлаудың қалыптасуы оларда уақыттың едәуір артта қалуымен және дамудың жалпы тенденцияларының болуына қарамастан, қалыпты дамып келе жатқан балаларда оның қалыптасуынан белгілі бір сандық және сапалық айырмашылықтармен жүреді.

Көрнекі және тиімді ойлау, оның басқа формалары сияқты, баланың әдеттегі тәсілдермен әрекет ете алмайтын проблемалық жағдайлармен байланысты. Көрнекі тиімді ойлау деңгейіндегі тапсырмалар практикалық іс-әрекеттер арқылы шешілетініне сүйене отырып, бала таңдаған тапсырманы орындау әдісі маңызды. Есту қабілеті нашар балаларда көп жағдайда тапсырманы орындаудың қарапайым тәсілдері байқалады. Мәселен, мысалы, есту патологиясы бар балаларда нәтижеге жету үшін күшпен әрекет мектеп жасына дейінгі кезеңде байқалады, ал кейбір жағдайларда еститін балаларда тіпті жас мектеп жасына дейінгі балаларда да күшпен әрекет болмайды.

Есту қабілеті нашар балаларда олардың ойлауының дамуында айтарлықтай жеке айырмашылықтар бар. Барлық есту қабілеті нашар балалардың төрттен бір бөлігінде есту құрдастарындағы ойлаудың осы түрінің даму деңгейіне сәйкес келетін визуалды ойлаудың даму деңгейі бар. Сонымен қатар, есту қабілеті нашар балалардың аз саны (әр жас тобының шамамен 15%) ауызша - логикалық ойлаудың даму деңгейі бойынша есту құрдастарының орташа деңгейіне жақындады.

Эксперименттік зерттеулер көрсеткендей, алдымен есту қабілеті нашар бала сөзбен белгілі бір тақырыпты ғана білдіреді. Ол сөзді алғаш білген кезде-оған көрсетілген объектінің атауы, ол тек бір ғана объектінің белгісі болып табылады және әлі де тұжырымдаманың қызметін атқармайды. Сөз жалпыланған сипатқа ие болуы үшін (яғни, тұжырымдамаға айналды) оны 20 немесе одан да көп шартты қатынастарға қосу керек [5, 400 б.].

Сөздің (және оның артындағы ұғымның) бір объектімен «араласуын» болдырмау үшін жаңа ұғым көптеген және әртүрлі (пішіні, түсі, өлшемі) нақты заттардың немесе осы заттардың визуалды кескіндерінің көмегімен құрылуы керек. Ойлау операциялары: талдау (бүтінді жеке бөліктерге бөлу немесе бөлшектерді, объектінің қасиеттерін бөлу) және синтез (бөлшектерді, қасиеттерді, қасиеттерді жаңа тұтасқа біріктіру). Синтез тек алдын-ала талдау нәтижесінде мүмкін болады. Бастауыш мектеп жасындағы саңырау балалар үшін мәтіндерді талдау қиынға соғады, көбінесе жасына байланысты маңызды бөлшектерге назар аудармайды, есту қабілеті нашар балалардың талдау сапасы жақсарайды.

Салыстыру (объектілердің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау):

Есту қабілеті нашар бірінші сынып оқушыларының 30%-ында екі нысанды салыстыру олардың біреуін талдауға көшеді. Бірінші сынып оқушыларын салыстырудың ұқсас ерекшелігі 10% жағдайда болады. Есту қабілеті нашар 3-сынып оқушыларында бұл ерекшелік шамамен 18% жағдайда кездеседі.

Есту қабілеті бұзылған балалар салыстырмалы нысандардағы жалпы ұқсастықты байқамайды. Олар айырмашылықтар туралы көбірек айтады. Мектеп оқушысы салыстырылатын объектілердің ұқсастығын, олардағы жалпы бөліктердің, ерекшеліктердің болуын атап өтеді және бірден ерекше қасиеттерді іздеуге көшеді. Саңырау бастауыш сынып оқушыларына ұқсастықтарды да, салыстырылатын объектілердегі айырмашылықты да бір уақытта көру қиын: егер олар объектілердегі ұқсастықтарды көрсе, онда олардың айырмашылықтарын ұмытып кетеді. Мұны олардың бірдей белгілерді екі түрлі тұрғыдан қарастыру қиын екендігімен түсіндіруге болады.

Есту қабілеті бұзылған балаларды оқыту барысында олардың ойлауының дамуының жеке ерекшеліктерін, ойлаудың көрнекі және концептуалды формаларының арақатынасының түрлерін ескеру қажет. Осы принцип негізінде балалардың келесі топтары ерекшеленеді, олардың әрқайсысы ерекше көзқарасты қажет етеді. Біріншісіне көрнекі және тұжырымдамалық ойлаудың салыстырмалы түрде жоғары деңгейі бар балалар кіреді. Олар көрнекі-бейнелі ойлаудың даму деңгейі бойынша есту құрдастарынан кем түспейді, ал тұжырымдамалық ойлаудың даму деңгейі шамамен үш жылға артта қалады. Бұл балалардың оқу қабілеті жоғары, проблемаларды шешуде белсенділік пен тәуелсіздік көрсетеді, мектеп бағдарламасын сәтті меңгереді.

Екінші топқа визуалды және концептуалды ойлаудың орташа деңгейі бар балалар кіреді, яғни ойлаудың екі түрін дамытуда есту құрдастарынан артта қалады. Оқу барысында оларға сурдопедагогтың тұрақты көмегі қажет.

Үшінші топ-көрнекі дамудың жоғары деңгейі және тұжырымдамалық ойлаудың даму деңгейі төмен балалар. Көрнекі-бейнелі ойлаудың даму деңгейі бойынша бұл балалар есту құрдастарынан кем түспейді, бірақ ауызша сөйлеуді меңгеруде қиындықтар бар. Осыған байланысты олар мектеп бағдарламасын игеруде қиындықтарға тап болады, олардың психикалық операциялары төмен, жалпыланбаған және қайтымсыз. Ойлаудың даму деңгейі бойынша бұл балалар тиісті және уақтылы оқытудың арқасында олардың ауызша сөйлеуінің қалыптасуын күшейту ауызша-логикалық ойлаудың дамуына, демек, қарым-қатынастың бірінші түрін қалыптастыруға ықпал етуі мүмкін.

Төртінші топқа көрнекі-бейнелі дамудың төмен деңгейімен концептуалды ойлаудың салыстырмалы түрде жоғары деңгейі бар балалар кіреді. Мұндай диспропорция – бұл балалардың коммуникативтік және интеллектуалдық функцияларға сәйкес келетін тілдік құралдарды жеткілікті саралаусыз, іс-әрекеттің практикалық түрлерін, рөлдік ойындарды, дизайнды, бейнелеу әрекеттерін, яғни көрнекі ойлау формалары дамитын қызмет түрлерін дамытуға назар аудармай, ауызша сөйлеуді қарқынды оқытудың нәтижесіне жету [2, 117 б.].

Балалардағы сәйкессіздіктің салдарынан мектеп бағдарламасын, әсіресе математиканы меңгерудің сәттілігінің біртіндеп төмендеуі байқалады. Кейбір жағдайларда визуалды-бейнелі ойлаудың

компенсаторлық дамуы және болашақта оның барлық түрлерінің үйлесімді дамуы жүреді. Есту қабілеті бұзылған балалардағы ойлау түрлерінің дамуындағы қатынастардың анықталған түрлері әртүрлі ойлау түрлерінің дамуындағы белгілі бір сәйкессіздіктердің себептерін уақтылы диагностикалау және анықтау, сондай-ақ олардың негізінде түзету бағдарламаларын құру қажеттілігін көрсетеді.

Осылайша, біз ойлау процесінің тұжырымдамасын және есту қабілеті нашар балалардың ойлау процесінің ерекшеліктерін қарастырдық және ойлау – бұл адамның миын, сыртқы әлемнің объектілері мен құбылыстарының жалпы қасиеттерін бейнелеуден, олардың арасындағы байланысты орнатудан тұратын психикалық процесс екенін білдік.

Ойлау процесі бақыланған барлық нәрсені талдау арқылы жүзеге асырылады, сонымен бірге олардың синтезі, олардың арасындағы байланыс орнату орын алады [3 240 б.].

Есту қабілеті бұзылған балалар салыстырмалы нысандардағы жалпы ұқсастықты байқамайды. Адамның ойлауы-сөйлей отырып ойлауы, яғни сөйлеумен тығыз байланысты болып табылады. Кейінірек еститіндердің ауызша сөйлеуін меңгерген есту қабілеті бұзылған балаларда психикалық белсенділіктің дамуында басқа танымдық процестерге қарағанда айтарлықтай көп ерекшеліктер бар.

Есту қабілеті бұзылған балалар ұзақ уақыт бойы көрнекі-бейнелі ойлау сатысында қалады, саңырау ауызша-логикалық ойлауды қалыптастыруда есту құрдастарынан күрт артта қалады, бұл танымдық іс-әрекеттегі жалпы артта қалуды тудырады.

Аталған диагноз бойынша ақаулығы бар балаларды ойлауды дамытуға арналған бірнеше тапсырмалар тізбегін құрастырған жөн. Тапсырмалар төменгі мәтінде келтірілген.

Балаларға тапсырмалар беріледі. 4-ші сынып оқушылары мен 7-8-сынып оқушылары зерттеуге нысан ретінде алынды. Толық түсініктеме беріледі, сіз бірінші тапсырманың мысалында тестті қалай шешуге болатындығын көрсете аласыз. Тапсырмаларды орындауға 20 минут беріледі. Осы уақыттан кейін эксперимент тоқтатылады және баланың оларды шешкені үшін алған ұпай саны анықталады. Әрбір дұрыс шешілген тапсырма 1 баллмен бағаланады.

1. «Жоқ жануар» тесті. Бұл сурет салудың ең ақпараттық әдістерінің бірі.

Тестілеуді өткізу барысы. Қағаз парағы тексерілушінің алдына көлденең қойылады. Ертегілерде де, компьютерлік ойындарда да, мультфильмдерде де ешқашан болмаған және сізден бұрын ешкім ойламаған жануарды ойлап тауып, сурет салыңыз деген тапсырма беріледі. Соңында боялған кейіпкер туралы сұрақтар қойылады.

Кесте 1

Сынып Оқушылар саны	Дұрыс жауап бергендер саны	% Дұрыс жауап бергендер саны	Жауаптардың орташа арифметикалық көрсеткіші
4 сынып 6 адам.	36-30 29-22	66,7 33,3	28,7
7-8 сынып 7 адам	36-30 29-20	42,9 57,1	28

Кесте 2

Сынып Оқушылар саны	Дұрыс жауап бергендер саны (%)	Бұрыс жауап бергендер саны (%)
4 сынып 6 адам.	79,2	20,4
7-8 сынып 7 адам	77,8	23,4

Төртінші сынып оқушылары арасындағы дұрыс жауаптар саны 7-8 сынып оқушыларына қарағанда 1,4%-ға көп. Төртінші сынып оқушыларының қате жауаптарының саны 7-8 сыныптарға қарағанда 3%-ға аз.

Қорытынды: түзету мектептерінде оқитын балалардың көрнекі-бейнелі ойлауы өте жоғары деңгейде. Балалар суреттегі бос орынды суреттердің сәйкестігі принципіне сәйкес дұрыс толтырды,

орталық симметрия принципіне сәйкес жетіспейтін элементті тапты, балаларда айтарлықтай қиындық негізгі кескін фигураларын элементтерге бөлу принципіне негізделген тапсырманы тудырды.

Тапсырмаларды қолдану арқылы жасалған зерттеулердің нәтижесі төменгі кестелерде келтірілген.

2. «Адам бейнесін салу». Бұл тест диагностикалық әдістердің бірі болып табылады. Тестілеу нәтижелері бойынша ақыл-ой дамуының деңгейі туралы тұжырымдар мектепке дейінгі және бастауыш мектеп жасына қатысты ең сенімді болып табылады.

Кесте 3

Бала саны	Балл					Балл саны	(%)
	Основ. Дет.	Екінші деңгейлі	Пластикалық сызықтың дұрыстығы	Схемаға сай салынуы	Балл саны		
1	14	4	5	4	20-23	16,7	
2	14	5-6	2	4	22-27	33,3	
3	14	6-7	6-8	2	30	50	

Қорытынды: осы тест нәтижелері бойынша балалардың ойлау қабілетінің жоғары деңгейін байқауға болады, олар форманы талдайды, адамның нақты пропорцияларын жеткізуге тырысады. Балалардың 50%-ы пластикалық сызықтармен боялған, бірақ адамның кейбір бөлшектері әлі де толық аяқталмаған. Киім бейнесінде бөлшектер аз және барлық суреттерде қайталанатын. Тек бір суретте барлық киімдер жеткілікті түрде егжей-тегжейлі суреттелген. Балалар негізінен адамның денесі мен бет-әлпетін оны бұруға тырыспай бейнелейді. Адамды бейнелеген кезде бала белгілі бір үлгі бойынша ойлайды.

Мінекей, жоғарыда көрсетілген тест түріндегі тапсырма баланың ойлау жүйесінің қаншалықты дамығанын және даму үстінде екенін көре аламыз.

Есту қабілеті бұзылған бала үшін ойлауға жәрдемесер әрекет көрнекі қабылдау – бұл әлем туралы идеялардың негізгі көзі және басқа адамдармен қарым-қатынас жасау, оған бағытталған сөйлеуді қабылдау мүмкіндігін қамтамасыз ететін арна. Оқыту және тәрбиелеу процесінде бұл балалар визуалды қабылдаудың нәзіктігі мен саралануын, соның ішінде мимика, ерін қимылдары, қарым-қатынас серіктестерінің бет-әлпеті мен қимылдары, саусақ іздері кезіндегі саусақтардың өзгеруі жақсартады. Осылайша, есту қабілеті бұзылған балаларды визуалды қабылдау есту қабілеті сияқты заңдарға сәйкес дамиды, бірақ бұзушылықтың ерекшелігі функционалды өзара әрекеттесудің (қабылдау мен сөйлеу арасындағы) уақтылы қалыптасуына әкеледі және бұл өз кезегінде қабылдаудың ең күрделі қасиеттерінің бірі – мағыналылықтың дамуына теріс әсер етеді. Осындай бұзушылықтарды қабылдаудың басқа түрлерін талдау кезінде анықтауға болады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 317 с.

2. Кобрин Л.М. Адаптивная работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха. Учебн. пос. – СПб.: Наука-Питер, 2005. – 117 с.

3. Королева И.В. Дети с нарушениями слуха: книга для родителей и педагогов / И.Королева, П.Янн. – СПб.: КАРО, 2011. – 240 с.

4. Леонгард Э.И. Я не хочу молчать! Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард: монография / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. – М.: Теревинф, 2012. – 144 с.

5. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих школьников / Психология семьи и больной ребенок: Учебное пособие / под ред. И.В. Добрякова, О.В. Защиринской. СПб.: «Речь», 2007. – 400 с

6. Ниеталина Э. Тіл дамыту – ой дамыту. – 2014. – № 6. – 18 б.

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

УДК: 376.33

А.Н. Аутаева¹, А.А. Орынбек²

¹Ғылыми жетекшісі, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты
«Арнайы білім беру» кафедрасының меңгерушісі, психол.ғ.к., қауымд. профессор, Akbota-n@mail.ru

²Абай атындағы ҚазҰПУ

7М01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, orynbek.aid@mail.ru

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ НАШАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН МАТЕМАТИКА САБАҒЫН ОҚЫТУДА ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларының математика сабақтарында дидактикалық ойындарды қолдану мәселесі сипатталған. Ойындарды оқушыны оқыту, тәрбиелеу және дамыту құралы ретінде кеңінен қолдануға болады. Есту қабілеті нашар оқушыларды оқыту процесінде дидактикалық ойындарды қолдану математиканы оқытудың танымал және заманауи әдістерінің бірі болып табылады. Мақалада, дидактикалық ойын технологияларын қолдану есту қабілеті нашар оқушылардың математиканы оқуға деген қызығушылығын қолдайды және оқушылардың білім алудағы өзіндік жұмысының үлесін арттырады деген қорытынды жасалды. Есту қабілеті нашар оқушыларды оқыту мәселесі бойынша арнайы әдебиеттерге шолу жасалынды.

Кілт сөздер: дидактикалық ойындар, математика, есту қабілетінің бұзылуы, технология.

А.Н. Аутаева¹, А.А. Орынбек²

¹КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
завед. каф «Специального образования», к.психол.н., ассоц. профессор
Akbota-n@mail.ru

²КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
7М01901 – Дефектология, магистрант 2 курса, orynbek.aid@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация

В данной статье описана использования дидактических игр на уроках математики у младших школьников с нарушениями слуха. Игры могут широко использоваться как средства обучения, воспитания и развития ученика. Использование дидактических игр в процессе обучения слабослышащих учащихся является одним из популярных и современных методов обучения математике. В статье сделан вывод о том, что использование дидактических игровых технологий поддерживает интерес слабослышащих учащихся к изучению математики и повышает долю самостоятельной работы учащихся в получении знаний. Проведен обзор специальной литературы по проблеме обучения слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: дидактические игры, математика, нарушение слуха, технология.

A.N. Autaeva¹, A.A. Orynbeke²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Head of the Department of Special Education,
Candidate of Psychology science, Associate Professor, Akbota-n@mail.ru
²2nd course master specialty of 7M01901, orynbek.aid@mail.ru

²Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF USING DIDACTIC GAMES IN TEACHING YOUNGER STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract

This article describes the use of didactic games in mathematics lessons for younger students with hearing impairments. Games can be widely used as a means of teaching, educating and developing a student. The use of didactic games in the process of teaching hard-of-hearing students is one of the most popular and modern methods of teaching mathematics. The article concludes that the use of didactic game technologies supports the interest of hearing-impaired students in studying mathematics and increases the share of independent work of students in obtaining knowledge. A review of the special literature on the problem of teaching hard-of-hearing students is carried out.

Keywords: didactic games, mathematics, hearing impairment, technology.

Математиканың адамның практикалық іс-әрекетіндегі рөлі соншалықты, яғни біздің уақытымыз математикалық білім дәуірі деп аталады. Барлық балалар, оның ішінде есту қабілеті бұзылған оқушылар үшін оқу-танымдық және оқу-практикалық есептерді шешу үшін математикалық білімді қолданудың бастапқы тәжірибесін алу маңызды. Математиканы оқытудың маңыздылығын «математикалық құзыреттілік» тұжырымдамасы арқылы ашамыз.

Математикалық құзыреттілік ұғымы қазіргі кезеңде негізгі және пәндік құзыреттілік ретінде анықталады. Атап айтқанда, ғалымдар математикалық құзыреттілікті күнделікті жағдайларда ауызша және жазбаша есептеулерде қосу, азайту, көбейту, бөлу және пропорцияны қолдану мүмкіндігі ретінде қарастырады. Математикалық құзыреттілікке – әр түрлі дәрежеде ойлаудың (логикалық және кеңістіктік) және бейнелеудің (формулалар, модельдер, құрылымдар, графиктер, диаграммалар) математикалық тәсілдерін қолдану мүмкіндігі кіреді, бұның бірін оқушылар қабылдауы тиіс.

Мазмұны, ұйымдастырушылық сипаттамасы, дамытушылық және тәрбиелік әсері жағынан ойындар өте алуан түрлі. Олардың ішінде дидактикалық ойындар ерекше көзге түседі. Олар мектеп оқушыларын оқытудың нақты мәселелерін шешуге бағытталған, бірақ сонымен бірге оларда ойын әрекетінің тәрбиелік және дамытушылық әсері көрінеді. Әр түрлі ойын-сауық міндеттері педагогикалық мағынасы жағынан дидактикалық ойындарға ұқсас, әйтпесе оларды ойын деп атайды. Әр түрлі ойын-сауық тапсырмалары педагогикалық тұрғыдан дидактикалық ойындарға жақын болып келеді.

Атақты ғалым А.Жумагулова «Дидактикалық ойын – ересек адамның оқушыға тәрбиелік әсерінің бір түрі. Сонымен қатар, ойын – бұл оқушылардың негізгі қызметі. Осылайша, дидактикалық ойынның екі мақсаты бар: біреуі мұғалім ұстанатын оқыту, ал екіншісі – оқушы әрекет ететін ойын. Бұл екі мақсаттың бір-бірін толықтыруы және бағдарламалық материалды игеруді қамтамасыз етуі өте маңызды. Оқушының бағдарламалық материалды игеру арқылы ғана ойын мақсатына жетуін қамтамасыз етуге ұмтылу керек» [1].

Сондай-ақ, математика сабақтарында есту қабілеті нашар оқушылардың зейінін дамыту процесі барлық математика мұғалімдерінің қызығушылығын тудырады. Бұл мәселені Ш.Х. Құрманалин зерттеген болатын. Ол назардың бақылау функциясын орындайтынын анықтады, ол бастапқыда сыртқы сипатта болады (оқушы кейбір сыртқы нұсқауларға сәйкес (схемалар, ауызша нұсқаулар немесе орындалған әрекеттердің өз дауысы) олардың дұрыстығын бақылайды) [2].

Бұл мәселені А.Жумагулова, Ш.Х. Құрманалин, И.Г. Золотая, Г.Н. Жолтаева, П.Сағымбекова, Ә.Н. Шыныбеков, Б.Барсай, А.Б. Сарсенғалиева өз еңбектерінде қарастырды. Олар кіші мектеп жасындағы кезең математикалық танымдық белсенділікті қалыптастыру үшін ең қолайлы екенін атап өтті. Қазіргі уақытта өмірдің стандартты емес жағдайларында жауапты шешімдер қабылдауға қабілетті шығармашылық тұлға қалыптасады, бұл танымдық белсенділіктің жоғары деңгейінің белгісі. Дидактикалық ойындарды пайдалану мәселелері Н.А. Мишечкина, Ш.Құрманалинаның еңбектерінде қаралды. Т.К. Жикалина дидактикалық ойындардың келесі функцияларын ажыратады:

оқуға тұрақты қызығушылықты қалыптастыру, психикалық, физикалық қиындықтар мен оқу іс-әрекеті, жалпы білім беру дағдыларын дамыту, өзін-өзі бағалау, адекватты қатынастар және әлеуметтік рөлдерді дамыту [3].

Математика мұғалімдерінің едәуір бөлігі дидактикалық ойындарды қолдануға дайын емес және оқушыларымен қалай ойнауды білмейді, алайда оларды оқыту оңай және ыңғайлы. Педагогикалық жұмыста ойынның әлеуетін пайдалану көбінесе кәсібилікпен және математика мұғалімінің шығармашылығымен байланысты. Оқушыларды назар аударуға үйрету үшін мұғалім өзі оқытатын пәнді оқу барысында оларға оқу тапсырмаларын беруі керек, осылайша олардың орындалу сапасын өзін-өзі бақылау қажетті нәтиже (дұрыс жауап) алудың міндетті шарты болып табылады. Математика сабақтарындағы дағдыларды ойын оқыту формаларын қолдана отырып дамытуға болады. Дидактикалық ойын барысында есту қабілеті нашар оқушылар зейіннің ажырамас бөлігі болып табылатын шоғырлану әдеті дамиды. Ойын оқушыларды тәртіпке келтіреді, әр қадамды бақылауға мәжбүр етеді. Сабаққа дидактикалық ойындар мен дидактикалық тапсырмаларды, ойын тапсырмаларын қосу оқу процесін қызықты етеді, оқушылардың көңілді, жұмыс көңіл-күйін қалыптастырады, оқу қиындықтарын жеңуге көмектеседі.

Дидактикалық ойындардың жіктелуі:

1. Оқу мақсаты бойынша:

- оқытушылық;
- бақылаушы;
- тәрбиелейтін;
- жалпылама;
- дамытушылық (оқушының жеке басын дамытуға бағытталған).

2. Саны бойынша:

- топтық (ұжымдық) – олар оқушыларды қызықтырады, өйткені ұжымдық жұмыс кезінде есту қабілеті бұзылған оқушыларға қажет «сәттілік жағдайы» жиі кездеседі;
- жеке-олар оқушыларға өздерін көрсетуге, ал мұғалімге оқушылардың білім деңгейін, олардың даму деңгейін диагностикалауға көмектеседі.

3. Реакция бойынша:

- қозғалмалы, өйткені тез шаршауға бейім оқушыларға «демалу» қажет;
- тыныштық, өйткені олар ойлауды, есте сақтауды, ақыл-ойдың икемділігін, тәуелсіздікті, табандылықты, мақсатқа жетудегі табандылықты және т. б. дамытуға ықпал етеді.

4. Қарқыны бойынша:

- жылдамдық, өйткені олар дағдыларды автоматизмге жеткізуге ықпал етеді;
- сапалы.

5. Оқу процесінде қолданылуы бойынша:

- жеке немесе топтық

6. Оқушылар қызметінің сипаты бойынша:

- репродуктивті;
- ішінара-іздеу;
- іздеу;
- шығармашылық.

7. Өткізу нысаны бойынша:

- саяхат ойындары;
- тапсырма ойындары;
- болжам ойындары;
- жұмбақ есеп ойындары - жұмбақтарды шешу талдау, жалпылау қабілеттерін дамытады, ойлау, қорытынды жасау қабілеттерін қалыптастырады;
- есеп ойындары [4].

Есту қабілеті нашар кіші мектеп жасындағы оқушыларға математика сабақтарында қолдануға болатын дидактикалық ойындардың мысалдары.

1. «Кілт сөзді ашыңыз». Бұл ойынды математика сабағында санау кезінде қолданған жөн. Тақтаға тапсырмалар мен алфавиттің әріптерімен шифрланған жауаптар жазылады. Тапсырмаларды дұрыс орындағаннан кейін оқушылар кілт сөзді алады. Көбінесе сөз әріптер жиынтығын білдіреді,

сондықтан олар берілген кілт сөзді таңдау арқылы таба алмайды, ал жауаптар саны тапсырмалар санынан көп.

2. «Эстафета». Оқушылардың әр тобына эстафеталық таяқшаның рөлін атқаратын бірдей карточка беріледі. Әр картада көбейткіш, кейінгі бөлгіш және соңғы жауап берілген. Оқушылар бос орындарды аралық жұмыстармен толтыру үшін тапсырмалар алады. Мұндай ойын өзін-өзі басқару қабілетін дамытады, яғни өзін-өзі бақылаудың дамуына да ықпал етеді, өйткені оқушылар дұрыс емес жауап алса, олар қайтып оралып, қателік іздеуге мәжбүр болады.

3. «Суретшілер сайысы». Математика сабағында жұмысты опциялар бойынша ұйымдастыруға болады, яғни тақтада 1 және 2 нұсқаларға сәйкес нүктелердің координаттарын жазу қажет, әрі қарай екі нұсқаның бірін таңдау керек:

- әр-қайсысына жеке тапсырмаларды карточкаларда беру;
- жалпы тапсырманы тақтаға жазу.

Егер барлық нүктелер координаталық жазықтықта қатарға қосылса, онда оқушылар белгілі бір үлгіні алады.

Есту қабілеті нашар оқушылар үшін математикалық мазмұны бар дидактикалық ойындарды ұйымдастырған кезде, техниканың келесі мәселелері туралы ойлану керек:

1. Ойынның мақсаты. Ойын барысында оқушылар математика саласында қандай дағдыларды игереді? Ойынның қай сәтіне ерекше назар аудару керек? Ойын барысында басқа қандай тәрбиелік мақсаттар бар?

2. Ойыншылардың саны. Әр ойынға белгілі бір минималды немесе максималды ойыншылар қажет. Бұл ойындарды ұйымдастыру кезінде ескерілуі керек.

3. Ойын үшін қандай дидактикалық материалдар мен құралдар қажет болады?

4. Оқушыларды ойын ережелерімен қалай таныстыруға болады?

5. Ойын қай уақытқа есептелуі керек? Ол қызықты бола ма? Оқушылар оған қайта оралғысы келе ме?

6. Барлық оқушылардың ойынға қатысуын қалай қамтамасыз етуге болады?

7. Барлығы жұмысқа қосылғанын білу үшін оқушыларды бақылауды қалай ұйымдастыруға болады?

8. Оқушылардың қызығушылығы мен белсенділігін арттыру үшін ойынға қандай өзгерістер енгізуге болады? Ойыннан кейін оқушыларға қорытынды жасау үшін қандай есеп беру керек (ойынның ең жақсы сәттері, ойындағы кемшіліктер, білімді меңгеру нәтижесі, ойынның жеке қатысушыларына баға беру, тәртіпті бұзу туралы ескертулер және т.б.).

Осылайша, сабақтарда және сыныптан тыс іс-шараларда өткізілетін кез-келген ойын техникасының негізі келесі принциптер болуы керек:

- дидактикалық материалдың өзектілігі (бақылау есептерінің қызықты мәтіндері, математикалық есептердің өзекті тұжырымдары, көрнекі құралдар және т.б.);

- ұжымдастыру (жоғары деңгейдегі мәселелерді шешуге қабілетті және көбінесе күрделі топқа біріктіруге мүмкіндік береді);

- бәсекелестік (оқушының немесе оқушылар тобының тапсырманы бәсекелеске қарағанда тезірек және сапалы орындауға деген ұмтылысын тудырады) [6].

Жоғарыда аталған принциптердің классикалық мысалы кез-келген командалық ойын бола алады: «Не? Қайда? Қашан?» (оқушылар жартысы сұрақтарды карточкаға жазу арқылы қояды - екіншісі оларға жауап береді), «Брейн-Ринг» (мұғалім тақтаға есептер жазу арқылы сұрақтар қояды), «Ақылды және жирек» және т.б. [7].

Осы принциптердің негізінде сыныпта өткізілетін дидактикалық ойындарға қойылатын талаптарды тұжырымдауға болады:

- дидактикалық ойындар оқушыларға таныс жаттығуларға негізделуі керек. Осы мақсатта оқушыларды бақылау, олардың сүйікті ойындарын анықтау, оқушыларға қандай ойындарды көбірек ұнататынын, қайсысы аз екенін талдау маңызды.

- әр ойында жаңалық элементі болуы керек.

- мұғалім оқушыларға пайдалы болып көрінетін ойынды жүктей алмайды, ойын ерікті болып табылады. Оқушыларға ойын ұнамаса, ойыннан бас тартып, басқасын таңдай алуы керек.

- жай ғана ойын сабақ емес. Сабақта тек қана ойнаудың қажеті жоқ. Оқушыларды жаңа тақырыпқа, бәсекелестік элементіне, жұмбаққа, математика әліміне саяхатқа және тағы басқаларға

үйрететін ойын техникасылары болуы қажет. Бұл мұғалімнің әдістемелік байлығына ғана емес, сонымен қатар сабақтағы оқушылардың жалпы әсеріне қарауы қажет.

- мұғалімнің эмоционалды жағдайы қатысатын әрекетке сәйкес келуі керек. Ойынды жүргізе білу ғана емес, сонымен бірге есту қабілету нашар оқушылармен ойнау керек.

- ешқандай жағдайда ойын ережелерін немесе ойын атмосферасын бұзған оқушыға тәртіптік шаралар қолдануға болмайды. Бұл достық әңгіме, түсіндіру үшін ғана себеп болуы мүмкін, тіпті жақсы, оқушылар жиналған кезде, кім талдап, ойында өзін қалай көрсеткенін және қақтығысты қалай болдырмау керектігін талдайды.

Ойындар мен ойын жағдайлары назардың дамуына ғана емес, сонымен бірге танымдық қызығушылықтың, қиял мен ойлаудың дамуына ықпал ететінін атап өту қажет. Педагогикалық процестегі дидактикалық ойындардың рөлі келесідей:

1. Дидактикалық ойындар бағдарламалық материалды тезірек және қол жетімді игеруге ықпал етеді. Бұл ойынның дәстүрлі емес оқыту түрінде өздігінен есте сақтау және түсіну, назардың шоғырлануы және үлкен белсенділіктің көрінісі, тәуелсіздік нәтижесінде пайда болатындығына байланысты.

2. Оқу процесінде қолданылатын ойын жағдайы жас оқушының оқу қызметін жандандыруға айтарлықтай мүмкіндіктер ашады.

3. Дидактикалық ойындар танымдық қызығушылық пен мотивациялық саланы қалыптастыруда ерекше рөл атқарады.

4. Ойын әрекеті ойлауды, есте сақтауды, зейінді дамытуға және жетілдіруге мүмкіндік береді.

5. Дидактикалық ойын психологиялық шиеленісті азайтуға мүмкіндік береді. Ойын сәттерін қолдану кезінде қаттылық жоғалады және оқушының эмоционалды көңіл-күйі өзгереді.

Ш.Құрманалина атап өткендей, ойындарды сәтті ұйымдастыру үшін оның өзіндік «ойын сезімі», дамыған шығармашылық қиялы, сонымен қатар ойын техникасы саласындағы белгілі бір білім мен практикалық дағдылары болуы керек [8]. Дәл осы білім мен дағдылар бүгінде жоғары педагогикалық назар аударатын сынып оқушыларымен жұмыс істейтін математика мұғалімдерінің көпшілігінде жоқ. Сондықтан, осы сыныптардағы оқушыларды дамыту, оқыту және тәрбиелеудің сәттілігі, сондай-ақ мұғалімдердің кәсіби қызметінің түпкілікті нәтижесі олардың қаншалықты дайын болуына келесі факторлар байланысты:

- ойынды сабаққа енгізудің оңтайлы стратегиясы мен тактикасын әзірлеу;

- ойындарға психологиялық-педагогикалық сараптама жүргізу, олардың кіші мектеп жасындағы оқушылар дамуының әртүрлі аспектілеріне әсерін перспективалық және қорытынды талдау;

- дәстүрлі шығармашылық ойындарға жаңа педагогикалық өзгерістер енгізу [9].

Дидактикалық ойын туралы қазіргі заманғы педагогикалық әдебиеттерді зерттеу кезінде, мұғалімнің математика сабақтарында дидактикалық ойындарды ұйымдастыруда келесі талаптардың маңызды екенін ескерген жөн:

1. Ойын оқушыларды оқу мазмұнынан алшақтатпауы керек, керісінше оған көбірек назар аударуы қажет. Дидактикалық ойын техникасын таңдағанда, оны қолданудың табиғилығына ұмтылу керек, ол бір жағынан ойын логикасына, екінші жағынан мұғалім оны қолдану арқылы шешкісі келетін міндеттерге байланысты. Ойын мазмұнының математикалық жағы әрқашан айқын көрінуі керек. Сонда ғана ойын есту қабілеті нашар оқушылардың математикалық дамуында және олардың математикаға деген қызығушылығын арттыруда өз рөлін атқарады.

2. Дидактикалық ойын оның қатысушыларының эмоционалды-еріктік, интеллектуалдық және рационалды-физикалық салаларын дамытуға оң әсер етуі керек.

3. Ойын ережелері қарапайым, дәл тұжырымдалған болуы керек, ал ұсынылған материалдың математикалық мазмұны мектеп оқушылары үшін түсінікті болуы міндет. Әйтпесе, ойын қызығушылық тудырмайды және ресми түрде өткізіледі.

4. Ойынды осы сабақта аяқтап, нәтиже алу керек. Тек осы жағдайда ол оң рөл атқарады.

Қорытындылай келе, есту қабілеті нашар бастауыш сынып оқушыларын математика сабағын оқытуда дидактикалық ойындарды қолданудың маңызды екені анықталды. Сонымен қатар, есту қабілеті нашар кіші мектеп жасындағы оқушылармен математика сабақтарында дидактикалық ойындарды қолдануға байланысты сұрақтар қарастырылды. Ойындарды өткізу әдістемесінің кейбір мәселелері қарастырылып, осы санаттағы оқушыларға арналған дидактикалық ойындардың рөлі кеңінен ашылған. Мақалада келтірілген ұсыныстар есту қабілеті нашар оқушыларға математиканы оқыту процесінің тиімділігін арттыруға көмектеседі деген қорытынды жасаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Жумагулова А. Математика сабақтарындағы дидактикалық ойындар мен қызықты тапсырмалар: оқу-әдістемелік құрал. – Семей, 2014. – 71 б.
2. Құрманалин Ш.Х., Сәрсенова С.Ш., Өміртаева Р.Қ. Математикадан дидактикалық ойындар және қызықты тапсырмалар. – Алматы, 1997. – 63 б.
3. Жикалина Т.К. 2-сыныпқа арналған математикадан ойындар мен қызықты тапсырмалар. – Алматы, 1992. – 34 б.
4. Жолтаева Г.Н. Бастауыш сыныптарда математиканы оқытуда этнопедагогика элементін пайдалану. – Талдықорған: Ой, 2000. – 20 б.
5. Сағымбекова П. Бастауыш мектепте математикадан сабақ беруге дайындау // Бастауыш мектеп талаптары, 11 (2), 2004. – Б. 74-76.
7. Құрманалина Ш., Өміртаева Р.Қ. Математикадан дидактикалық ойындар мен қызықты тапсырмалар. – Алматы: Атамұра, 1997. – 42 б.
9. Золотая И.Г. Применение дидактических игр на уроках математики для развития внимания // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 1(3), 2011. – 44 с.
8. Сарсенгалиева А.Б., Калмурзина Р.С., Гарбуз Е.С., Биназарова Ж.С. Қарапайым математикалық ұғымдарды оқыту тәсілдері: оқу құралы. – Нұр-Сұлтан: Кәсіпқор Холдинг, 2019. – 35 б.
9. Мишечкина, Н. А. Применение дидактических игр в обучении математике // Молодой ученый, 1 (187), 2018. – С. 115-118 б.

УДК 376.3

Г.А. Абаева¹, С.Ш. Махатай²

¹ п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты

saltakppk@mail.ru

² магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

**БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРУШЫЛЫҚ
ЖӘНЕ ТЕХНОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада ерекше білім алатын бастауыш сыныптағы оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың мақсаттары мен міндеттері, функциялары, бірнеше бағыттары жазылып шықты. Сонымен қатар кіші мектеп жасындағы оқушылардың білім алу процесіндегі кездесетін қиыншылықтары туралы, жалпы психологиялық-педагогикалық қолдаудың жүргізілу реттілігі ғылыми тілде жазылып шықты. Мақалада бастауыш сынып оқушылары, мектеп ұжымы, ата-ана психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесіндегі біріге отырып, қиындықтардың алдын алуға болады. Осы мақала арқылы кіші мектеп жасындағы ерекше білімді қажет ететін оқушылардың психологиялық-педагогикалық қолдаудың ұйымдастырушылық және технологиялық негіздерін біле аламыз.

Кілт сөздер: бастауыш сынып оқушысы, психологиялық-педагогикалық қолдау, ата-ана, мектеп.

Абаева Г.А.¹, Махатай С.Ш.²

¹к.п.н., доцент, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии, saltakppk@mail.ru

² магистрант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

г. Алматы Казахстан

**ОРГАНИЗАЦИОННО – ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация

В данной статье изложены цели и задачи, функции, несколько направлений психолого-педагогического сопровождения учащихся начальных классов, получающих особое образование.

Также на научном языке были изложены проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся младшего школьного возраста в процессе обучения, последовательность проведения общей психолого-педагогической поддержки. В статье рассказывается о том, как можно избежать трудностей, объединившись в систему психолого-педагогического сопровождения младших школьников, коллектива школы, родителей. С помощью этой статьи мы сможем узнать организационные и технологические основы психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста, нуждающихся в особых знаниях.

Ключевые слова: начальный школьник, психолого-педагогическое сопровождение, родители, школа.

Abayeva G.A.¹, Makhatay S.Sh.²

*¹Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University
Email: saltakppk@mail.ru*

²student of master's degree, Abai Kazakh National Pedagogical University

ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL FOUNDATIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

This article describes the goals and objectives, functions, and several areas of psychological and pedagogical support for primary school students receiving special education. Also, the problems faced by primary school students in the learning process, the sequence of general psychological and pedagogical support were presented in scientific language. The article describes how you can avoid difficulties by uniting in a system of psychological and pedagogical support for younger students, the school staff, and parents. With the help of this article, we will be able to learn the organizational and technological foundations of psychological and pedagogical support for primary school students who need special knowledge.

Keywords: junior schoolchild, psychological and pedagogical support, parents, school.

Қазіргі таңда еліміз әлемдік нарықтық экономикасы дамыған, озат 30 елдің қатарына кіру үшін барлық саланы дамытып жатқаны белгілі. Соның ішінде басым назарға алынып жатқан, ол – білім беру саласы болып табылады. Сондықтан, елімізде білім беру процестерінде соңғы жылдары жаңа реформалар мен заңдар қабылданып жатыр. Бұл қабылданып жатқан өзгерістердің барлығы еліміздің болашақ азаматтардың білімді терең деңгейде меңгеріп, оны тәжірибе жүзінде дәлелдей алуына ықпал жасау болып табылады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Білім беру жүйесінің басты міндеті ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау, оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» – деп білім беру жүйесін одан әрі дамыту міндеттерін көздейді. Бұл міндеттерді шешу үшін әр мұғалімде күнделікті ізденіс арқылы, барлық жаңалықтармен қатар тұру, өзгерістерге батыл жол ашарлық жаңа практикаға, жаңа қарым-қатынасқа өту қажеттілі туындайды [1, 35-36 бб.].

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 бұйрығында (1.21-4-бап) инклюзивті білім беру – бұл ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс деп көрсетілген.

Білім беру мекемелеріндегі әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық қолдау бірқатар мәселелерге, атап айтқанда, әлеуметтік сипатқа немесе оқушының психофизикалық жағдайының ерекшеліктеріне байланысты ең өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру жүйелі өткізу ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беру процесіне табысты қосу мәселесін шешудің бір жолы болып табылады.

Біздің жас мемлекетіміз тек экономикалық тұрғыдан ғана емес, білім беру, ғылыми-техникалық прогресс саласында да дамып келеді. Ерекше білім берудегі қажеттілігі бар балалар – білім алушылардың барлық ерекше контингенті болып саналады. Л.С. Выготский атап өткендей, жеке тұлғаның тағдырын тапшылық емес, оның әлеуметтік салдары анықтайды, жеке қасиеттер мен қоғамның қарым-қатынасындағы өзгерістер кешенін қарастырады. «Ерекшелік» аурудың өзімен емес, ерекше баланы қоршап тұрған психологиялық ортамен анықталады. Сондықтан ЕББҚ бар балалар психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру арқылы оқу және тәрбие қызметін ұйымдастыруда оларды оқытуға, дамытуға, тәрбиелеуге, ерекше педагогикалық жағдайларға арнайы көзқарасты талап етеді [2, 10-12 бб.].

Жыл сайын жалпы білім беретін мектепке шартты жас нормасынан ауытқулары бар балалар көбірек келеді, бұл жиі ауыратын балалар ғана емес, сонымен қатар логоневроз, дисграфия, дислексия, есте сақтау қабілетінің нашарлығы, шаршаудың жоғарылауы, сондай-ақ әлдеқайда ауыр проблемалары бар балалар (ПДТ, ЕЖБА, эпилепсия, церебральды сал ауруы) бар балалар кездеседі. Оларға мамандандырылған көмек, жеке бағдарлама, арнайы режим қажет. Психофизикалық бұзылулар адамның мәнін, сезіну, әлеуметтік тәжірибе алу қабілетін жоққа шығармайтыны барған сайын мойындалуда. Әр бала өзінің жеке білім беру қажеттіліктері мен қабілеттерін ескере отырып, дамуының қолайлы жағдайларын жасау керек деген түсінік пайда болды. Білім алуда балалар білім бағдарламасына емес, керісінше білім бағдарламасы балалардың (оқушылардың) мүмкіндіктеріне сай бейімделіп, жасалынуы керек.

Психологиялық-педагогикалық қолдау – бұл білім беру процесінің барлық субъектілерінің инклюзивті білім беру кеңістігінде және арнайы білім беру аясында оларды дамыту, оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтендіру мәселелерін шешуде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаға көмек көрсету және қолдау көрсету үшін әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасау жөніндегі педагогикалық шаралардың кешенді жүйесін айтамыз.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың мақсаты – қоғамдағы балалардың сәтті бейімделуіне, оңалтуына және жеке өсуіне ықпал ететін психологиялық-педагогикалық жағдайлардың кешенді жүйесін құру.

Міндеттері:

- баланың және оның ата-анасының жеке басын, олардың қарым-қатынас жүйесін зерттеу;
- баланың және оның отбасы мүшелерінің мотивациялық-талап етілетін саласын талдау;
- бірлескен іс-әрекет процесінде балаларда құрдастарымен қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру
- сенсорлық-перцептивті дағдыларды қалыптастыру және ынталандыру, психикалық түзету процесіне ата-аналарды белсенді тарту арқылы баланың әлеуметтік-психологиялық проблемалары мен ауруына ата-аналардың барабар көзқарасын қалыптастыру;
- балалар мен ересектердің бірлескен іс-әрекеті процесінде қарым-қатынас дағдыларын, отбасымен ынтымақтастықтың өзекті формаларын дамыту.

Кіші мектеп жасындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға ұйымдастырылатын психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі бірқатар функцияларды орындайды.

- Компенсаторлық функция дені сау балалармен қатар ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың дамуын қамтамасыз ететін жағдайлар жасау болып табылады, бірақ бұл үшін дені сау баладан басқа жолдар мен құралдарды қолдана отырып, «ақаулардың кемшіліктерін өтемақының артықшылықтарына айналдыру» деп Л.С. Выготский атап көрсетті.

- Ынталандыру функциясы дені сау балалар қоғамындағы қарым-қатынас процесінде баланы белсендіруге бағытталған.

- Дамушы функция дені сау балалар қоғамындағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың қалыпты әлеуметтенуі үшін жағдай жасауды көздейді.

- Түзету-дамыту функциясы – бұл балаға травматикалық әсерді түзетуді және ақаудың қайталама немесе психологиялық салдарын тудыратын факторларды бейтараптандыруды қамтитын психологиялық-педагогикалық қолдау процесі [3, 17 б.].

Жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар кіші мектеп оқушысының психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру білім алушыларды әлеуметтендіруге және оқу материалын сәтті меңгеруге ықпал етеді. Бұл бірқатар шарттарды сақтауды талап етеді. Бірінші-

ден, оқушының ерекше білім алу қажеттіліктерінің болуын анықтайтын факторларды қабылдау және олардың оқу бағдарламасын меңгеру ерекшелігіне және қоғам өміріне қатысуына әсері. Екіншіден, баланың және оның отбасының білім беру траекториясының жалпы процесіне субъективті қосылуына назар аудару. Үшіншіден, бұл процесс үшін баланың өмірінің ерекше формасының ұйымдастырылуы мамандарға байланысты болатын арнайы даму ортасын құру [4, 34 б.].

Бірінші кезеңде оқушы мен оның отбасы жеке бағдарлама негізінде бәсекеге қабілетті және дамытушы көмек көрсетілуі керек, ол отбасының және онымен жұмыс істейтін мамандардың барлық топтарының тікелей қатысуымен жасалады. Бағдарламаны жасау кезінде баланың осы кезеңдегі мүмкіндіктерінің деңгейі, оның мүдделері, мүмкіндіктері, психологиялық және өмірлік кеңістікті игеру мүмкіндіктері, жақын психологиялық орта (қарым-қатынас шеңбері) ескеріледі. Отбасын баламен оңалту жұмысына қосу және отбасылық қатынастарды түзету бейімделу кезеңінде психологтар және арнайы мамандар мен мұғалімдердің де, командаға кіретін барлық мамандардың да назарын талап етеді. Мамандар ата-аналарға психологиялық көмек көрсетеді, ата-аналарға медициналық-психологиялық кеңес береді, баланың психикалық дамуын бақылау әдістеріне үйрету, баламен эмоционалды байланыс әдістерін және оның психикалық дамуын ынталандыратын сенсорлық-перцептивті өзара әрекеттесудің түрлерін дамыту бойынша түзету сабақтары өткізіледі. Мұнда ерекше орын психокоррекциялық сабақтар мен ата-аналардағы алаңдаушылық пен кінә сезімін жою, сонымен қатар балаға күтім жасаудың ұтымды әдістерін үйрету бойынша кеңестер өткізуге қызығушылық тудырады. Мамандардың күш-жігері баланың отбасын мектепке түсуге дайындауға бағытталған. Бұл кезеңде барлық мамандар баланың және оның отбасының психологиялық-педагогикалық өміршеңдігінің деңгейін қоғамның теріс тенденциялары мен учаскелеріне көтеру, тәжірибені қалыптастыру үшін жұмыс істейді және белгілі бір өмір стилі мен қорғасын ретінде ауыстырылады.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың екінші бағытының мақсаты – оқушының өзін жайлы сезінетін және оның мүмкіндіктерін жүзеге асыра алатын арнайы даму ортасын құру. Арнайы дамып келе жатқан психологиялық ортаның формаларына әр түрлі жаттығулар кіреді, оларда даму және түзету міндеттері шешіледі, баланың нақты өмірге енуіне пайдалы іс-әрекеттер және оның ішіндегі бірінші кезекте әрекет ететін арнайы ұйымдастырылған ойын әрекеті. Балалардың қажетті коммуникативтік қасиеттерін дамытуға ықпал ететін түрлі кездесулер де осы мақсатқа қызмет етеді. Психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастырудың психодиагностикалық процедуралар арқылы алынған деректерді талдау және пайдалану негізінде өзін-өзі дамыту принципін қамтитын арнайы даму ортасының ерекше формасы ретінде қолданылады [5, 88 б.].

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың үшінші бағыты шеңберіндегі мақсат ретінде жалпы білім беру мекемесінде оқу процесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаға жеке психологиялық-педагогикалық көмек көрсету арқылы анықталады. Бұл кезеңдегі жетекші маман – дефектолог мұғалім болып саналады. Мұнда жалпы білім беру мекемесінде баланың бейімделу процесін бақылау жүзеге асырылады. Білім-тәрбие әрекеті мен оқудағы ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар баланың қарым-қатынасын зерделеу үнемі жүргізіледі, оның құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынасын зерттеу, оқу және бос уақытты ұйымдастыру жағдайларына қатынасы. Зерттеу жүргізу кезінде басқа да эмпирикалық әдістер қолданылады, құжаттаманы зерттеу (баланың жұмыс дәптерлері, бағалау парақтары, суреттер), мұғалімдердің сараптамалық бағалауы. Мониторинг баланы қолдаудың жалпы көрінісін анықтауға, сондай-ақ қолданылатын әсер ету әдістерімен қол жеткізілген өзгерістерді бақылауға мүмкіндік береді [6, 172 б.].

Төртінші бағыт педагогикалық ұжыммен жұмысты көздейді. Бұл жұмыс психологиялық-педагогикалық қолдау, білім беру процесіне қатысушыларға психологиялық көмек көрсетуді ұйымдастыру, ұйымдастырушылық-әдістемелік және құқықтық қолдау, ақпараттық-әдістемелік қолдау мәселелерін қолдауды қамтиды

Білім беру шеңберінде психологиялық-педагогикалық қолдаудың үлгі алгоритмі (Битянова М.Р.)

1. Плеспе қызмет циклын жүргізуге ұйымдастырушылық және әдістемелік дайындық:

- диагностикалық іс-шараларды сағат сайын нақты жоспарлау,
- қолдау;

- осы жоспарды консилиумның барлық қатысушыларымен келісу;

- қажетті әдістемелік материалдарды-бланкілерді, әдістеме мәтіндерін, кілттерді, өңдеуге арналған кестелерді және т.б. дайындау.

2. Диагностикалық тексерудің бірінші кезеңін өткізу:

- оқушыларды сабақтарда бақылау, хаттамада деректерді тіркеу;
 - таңдалған параллельдің барлық оқушыларымен диагностикалық минимум әдістемелерін өткізу;
 - педагогтар мен ата-аналарға сараптамалық сауалнама жүргізу (қажет болған жағдайда);
 - нәтижелерді өңдеу, барлық қорытындылар бланкілерін толтыру
 - оқушыларға тереңдетілген психодиагностиканың әртүрлі сызбаларын жүргізу үшін балалар тобын таңдау;
 - психодиагностиканың екінші кезеңіне ұйымдастырушылық және әдістемелік дайындық.
3. Психодиагностикалық тексерудің екінші кезеңін өткізу:
- балалардың таңдалған тобына тереңдетілген диагностикалық тексеру жүргізу;
 - деректерді өңдеу, зерттеу бойынша қорытындыларды толтыру.
4. Психологиялық-педагогикалық қолдауға дайындық:
- алдағы психологиялық-педагогикалық қолдауға қатысты сынып жетекшілерімен және басқа мамандармен (мектеп дәрігері, психиатр, психолог, логопед, дефектолог және т.б.) консультациялар өткізу;
 - сыныптар (топтар) бойынша талдау ақпаратын дайындау және жалпы параллельдер;
 - талқылау жоспарын құру: топтарды психологиялық тұрғыдан бөлу
 - балалардың және әртүрлі проблемалары бар балалардың құқықтарын қорғау; консилиум жасау үшін бланкілерді дайындау.
5. Психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру және өткізу:
- Психологиялық-педагогикалық қолдауға қатысушылар арасында нақты балаларға қатысты ақпарат алмасу;
 - әр баланы, сондай-ақ жалпы сыныпты немесе топты сүйемелдеу стратегиясын әзірлеу және жоспарлау;
 - осы бала бойынша психологиялық-педагогикалық қолдау қорытындысының бланкісін толтыру [7, 20-22 бб.].

Мақаланы қорытындылай келе, бірқатар тұжырымдар жасауға болады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қазіргі заманғы инклюзивті білім беру мекемесінде және жалпы білім беру оқыту ұжым жұмысының міндетті және қажетті элементі ретінде барлық білім беру субъектілерін психологиялық-педагогикалық қолдауды көздейді. Білім беру процесінің барлық қатысушылары (оқушылар, ата-аналар, мұғалімдер, мекеме әкімшілігі, жақын әлеуметтік орта) ерекше балаларды жалпы білім беру ортасына қосуға дайын болуы керек. Бұл дайындық өзара іс-қимылға оң көзқарас қалыптастыруды, барлық қатысушылардың толеранттылығын тәрбиелеуді қамтиды. Мұғалімдердің тиісті құзыреттерін қалыптастыруға ерекше талаптар қойылады. Бұл қойылған талаптар арқылы кіші мектеп жасындағы балаларды тиісінше оқытып, қолдау көрсете аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Айтмамбетова Б.Р. Жаңашыл педагогтар идеялары мен тәжірибелері. – Алматы, 2005. – 35-37 бб.
2. Назарбаев Зияткерлік мектептеріндегі кіріктірілген оқу бағдарламасы. – Астана, 2012. – 10-12 бб.
3. Особенности работы психолога по формированию принятия подростками сверстника с ограниченными возможностями здоровья / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: практика исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. – С. 17.
4. Положение о психолого-педагогическом консилиуме в организациях образования. Методические рекомендации. – Астана: НАО имени И.Алтынсарина, 2016. – 34 с.
5. Юдина И.А. О международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения» / И.А. Юдина – Дефектология. – 2012. – №1 – С.88
6. Әмірова Ә.С. Психологиялық әдіс : Әдістемелік құрал / Әмірова Ә.С., Анартаева К.А. – Алматы, 2006. – 172 б.
7. Абишева М.А., Мектеп жасындағы балаларды тәрбиелеудің педагогикалық-психологиялық негіздері. – А., 2015. – № 2. – Б. 20-22.

УДК 376.3

Г.С. Оразаева¹, А.Е. Әбубәкірова²

¹Ғылыми жетекшісі, Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті,
Педагогика және Психология Жоғары мектебінің деканы,
Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент. gulzhan69g@gmail.com

²Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01906 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
aidaabubakir@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КОНСИЛИУМНЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРЫЛУЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада психологиялық-педагогикалық консилиум жайлы және оның мақсаты, міндеті, бағыттары, қағидалары, түрлері және ұйымдастырылуы жайлы баяндалады.

Түйін сөздер: консилиум, ЕББҚ бар балалар, мамандар.

Оразаева Г.С.¹, Әбубәкірова А.Е.²

¹кандидат педагогических наук, доцент, декан Высшей школы педагогики и психологии
Казахского национального женского педагогического университета. gulzhan69g@gmail.com

²КазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
7М01906 – Дефектология, магистрант 2 курса, aidaabubakir@mail.ru.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

Аннотация

В данной статье рассказывается о психолого-педагогическом консилиуме и его целях, задачах, направлениях, принципах, видах и организации.

Ключевые слова: Консилуим, дети с ООП, специалисты.

G.S. Orazaeva¹, A.E. Abubakirova²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Higher School
of Pedagogy and Psychology of the Kazakh National Women's Pedagogical University.
gulzhan69g@gmail.com

²KazNPU named after Abai, Institute of Pedagogy and Psychology, 7M01906-Defectology,
2nd year master's student, aidaabubakir@mail.ru.

ORGANIZATION OF A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNCIL

Abstract

This article describes about the psychological and pedagogical council and its goals, objectives, directions, principles, types and organization.

Key words: Consilium, children with special educational needs, specialists.

Инклюзивті білім беруді енгізу және дамыту жағдайында заманауи білім берудің тиімді дамуы, әр білім алушының ерекшеліктерін, оның психологиялық-дене дамуының ерекшеліктері мен жеке қажеттіліктерін ескере отырып баланың жеке бағытын және оны кәсіби қолдау жолдарын анықтай білуді талап етеді. Аталған міндет инклюзивті білім беру ортасын құрудың базалық компоненті болып табылуы тиіс, оның орындалуы мамандардың көп пәнаралық өзара байланыстарын ұйымдастырмайынша мүмкін емес.

Ерекше көзқарасты талап ететін балалар мен жасөспірімдерге жан-жақты және құзыретті көмек беруді қамтамасыз ету мақсатында, білім беру ұйымдарында және командадағы мұғалімдердің іс-әрекетін үйлестіруде, психологиялық-педагогикалық консилиумдар (ППК) құру ұсынылады. Білім

беру мазмұнын жанарту аясында ППк барлық дерлік білім беру ұйымдарында жұмыс істейтінін атап өту қажет. Бірақ оның қызметінің жүйесі барлық білім беру ұйымдарында бірдей нақты емес. Кейбір мектептерде, бала бақшаларда немесе колледждерде консилиум мамандарының командалық кешенді жұмыс атқаруына әкімшілік тарапынан қажетті қолдау көрсетілмейді, сол себепті ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің нәтижелі болу жауапкершілігі жекелеген маманға немесе мамандарға (педагог-психолог, дефектолог немесе логопед) жүктелуі мүмкін. Психологиялық-педагогикалық консилиум – бұл ең алдымен психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының кәсіпаралық ынтымақтастығының түрі, яғни білім алу және тәрбие процесінде ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаға көмек көрсету стратегиясын бірігіп жасайтын барлық педагогтар ұжымы.

Кеңесші орган ретінде **консилиумның негізгі мақсаты** – жалпы білім беретін мектептің оқу-тәрбие процесіне енгізілген балаларды қолдау стратегиясын анықтап және түзету-дамытушылық жұмыстарын жүргізудің жеке жоспарларын әзірлеп қана қоймай, баланың дәстүрлі ортаға әлеуметтенуіне, неғұрлым жоғары деңгейде әлеуметтік бейімделуіне арналған шаралар мен жолдарды анықтау.

Консилиум:

- білім беру ұйымының барлық педагогтік ұжымына
- бала тұлғасын барлық параметрлерін (психологиялық және психикалық дамуын, дамуындағы әлеуметтік жағдайды, денсаулық жағдайын, педагогикалық әрекеттердің оңтайлылығын) есепке алу арқылы қарастыруға, сонымен қатар әр білім алушының мүддесіне қарай оқу-тәрбие процесіне қатысушы субъектілердің арасында міндеттер мен жауапкершілікті бөлу арқылы қолдаудың жалпы бағдарламасын белгілеуге мүмкіндік береді;
- сынып жетекшісіне – қарым-қатынастың ерекше тәсілдерін қажет ететін бала туралы білетінін, сол баламен қарым-қатынаста болатын консилиум қатысушыларына жеткізу;
- педагог-психологқа – оқыту мен тәрбиелеудің неғұрлым жақсы жағдайларын қамтамасыз ету мақсатында, баланың танымдық және эмоциялық жағдайларына әділ баға беру арқылы және оның білім алуға талпынысын есепке ала отырып әр педагогқа жеке бағдарлама әзірлеуге көмек көрсету;
- әкімшілікке – балаға көмек көрсетудің біріккен стратегиясын әзірлеу барысында оқу-тәрбие процесіне қатысушы педагогтардың, психологтардың және басқа да субъектілердің күшін үйлестірге мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандардан, **ППк келесі міндеттерін** анықтауға болады:

- арнайы (психологтың, логопедтің, дефектолог мұғалімнің, арнайы педагогтің немесе басқа мамандардың) көмекті қажет ететін балаларды анықтау, сонымен қатар балалардың оқудағы және мінез-құлқындағы ауытқуларының сипатын және себебін анықтау;
- психологиялық-педагогикалық қолдаудың жеке бағдарламаларының мазмұнын анықтау;
- оқу және тәрбие бағдарламаларын бейімдеу (қажет болған жағдайда);
- мамандардың арнайы көмек көрсетуінің тиімділігін бағалау және қарымқатынас жасауларын үйлестіру.

Команданың құрамына: білім беру ұйымының әкімшілігі, мұғалімдер, арнайы педагогтар (психолог, логопед, дефектолог мұғалім, әлеуметтік педагог), медицина қызметкерлері, ата-аналар, қоғамдық ұйымдардың, қамқоршылық кеңестің және серіктес ұйымдардың өкілдері, жасөспірімдер ісі бойынша инспектор кіреді.

Психологиялық-педагогикалық консилиум іс-әрекеттің келесі бағыттарын жүзеге асырады:

- 1) ықтимал «қауіп тобын» анықтау мақсатында консилиумның барлық мамандары білім алушылардың скрининг-диагностикасын жүзеге асыруды ұйымдастырудың іс-шараларын өткізу;
- 2) ықтимал «қауіп тобы» балаларының ішінен психологиялық-физикалық ауытқулары немесе білім беру бағдарламаларын меңгеруде қиындықтары бар балаларды анықтау; жеке диагностика өткізу және бала проблемасының мәнін анықтау;
- 3) даму ерекшеліктері бар білім алушылар үшін жеке түзете-білім беру бағдарламаларын әзірлеу, білім беру бағытын таңдау;
- 4) қолдаудың жеке бағдарламаларын жүзеге асыру, түзете-дамытушылық іс-шараларын жүзеге асыру, кеңес жұмысының бағыттарын анықтау;
- 5) психологиялық-педагогикалық қолдаудың нәтижелілігін қадағалау.

Аталған бағыттар бойынша әр педагог (сынып жетекші, пән мұғалімдері, логопед мұғалім, педагог-психолог, дефектолог мұғалім, әлеуметтік педагог) өзінің мамандану саласын ескере отырып жұмыс істейді.

Психологиялық-педагогикалық консилиум жұмысының қағидалары:

1. ППк жұмысының негізін қалаушы қағидалар: бала тұлғасын құрметтеу және жағымды қасиеттеріне сүйену қағидасы болып табылады. Баланы зерттеу оның дамуындағы мәселелер туралы ақпарат алуға ғана бағытталмай, оның бойында бар проблемалардың орнын толтыруға негіз бола алатын оң әлеуетті анықтауға да жұмылдырылуы тиіс.

2. Диагностиканың мүмкіндігінше педагогикаландырылу қағидасы консилиумның педагогикалық міндеттерінің басымдылығын анықтайды. ППк жұмысында психологиялық және педагогикалық білімдерді кіріктіру өте қажет мәселе.

3. ППк қызметінде ақпараттың жабықтығы қағидасын ұстану өте қажет. Аталған қағида консилиумға қатысушы мамандардың әдеп нормаларын қатаң ұстануларын, әсіресе баланың психологиялық-педагогикалық диагнозына қатысты құпияны сақтауларын қарастырады. Диагноз немесе консилиумның 17 қорытындысы тұлғаға моральдық нұқсан (мысалы, баланың өзін-өзі бағалауының төмен болуы, оның эмоциялық жағдайының нашарлауы, оның үлкендермен және өзінің құрдас-тарымен қарым-қатынасының бұзылуы) келтірмеу үшін ППк-дан тыс жерде көпшілік арасында талқыланбауы тиіс.

4. Өзара әрекеттестік қағидасы. ППк-ның әрбір маманы өз құзыреттілігінің аясында баланың дамуы мен жағдайын анықтау, оны ары қарай тәрбиелеу мен оқыту саласында болжамдар жасауға қатысты сұрақтарын шеше отырып, жалпы көрініске өз түсінігін енгізеді.

Консилиумның жұмысын ұйымдастыру үш кезеңде жүргізіледі.

1-кезең. Дайындық кезеңінде консилиумға дайындықты әр қатысушы жеке жүргізеді. Балаға кешенді зерттеу жүргізу үшін жұмысты бастардың алдында ата-ананың келісімін алу қажет. Ата-аналардың келісімі құжатқа тіркелуі тиіс, бұл сараптамаға байланысты кикілжің жағдаяттардың алдын алуға мүмкіндік береді. Бұдан әрі мамандар диагностикалық деректерді жинақтауды, қорытындылауды жүзеге асырады, алдын ала шешімдер мен ұсыныстарды тұжырымдайды. Диагностикалық мәліметтерге аталған нақты мәселе бойынша көптеген көрсеткіштер, мысалы: педагогикалық, психологиялық, әлеуметтік, медициналық, логопедтік, дефектологтық және т.б. арқылы талдау жасалады.

2-кезең. Консилиум жұмысының бұл кезеңінде жүргізілген зерттеулердің қорытындысы бойынша алқалы отырыс өткізіледі. Зерттеулер қорытындысын алқалы талқылау бала дамуының сипаты мен ерекшеліктері туралы бірыңғай көзқарас қалыптастыруға, оның бұдан әрі дамуын жалпы болжауды және қажетті түзету-дамытушылық іс-шаралар кешенін анықтауға мүмкіндік береді. Егер консилиум дамытушылық немесе түзету жұмысының қандай түрі қажет екендігі туралы жалпы бір ортақ пікір шығармаса, немесе күтілетін нәтижелер орындалған болса, немесе дамудың тұрақты теріс динамикасы байқалатын болса, бұндай жағдайда білім алушы неғұрлым жоғары деңгейдегі кеңеске жіберілуі мүмкін. Баланың ата-анасы консилиум ұсыныстарын қабылдамаған, ата-анамен дау-жанжалды жағдаят болған жағдайда да дәл осы шараларды қолдану қажет. Неғұрлым жоғары деңгейдегі ұйымның беделі атаанаға ықпал етудің оңтайлы компоненті болуы мүмкін.

3-кезең – ППк шешімдерін жүзеге асыру; жеке бағдарлама құру; психологиялық түзету бойынша ұсыныстар; мамандар іс-әрекетін үйлестіру; қолданыстағы бағдарламаларды түзету; мәселе бойынша педагогтар мен атааналарға кеңес беру және т.б.

Консилиумның түрлері Мақсаты бойынша психологиялық-педагогикалық консилиумдарды алғашқы, жоспарлы, жедел және қорытынды деп бөлуге болады. Әр түріне жеке-жеке тоқтала кетейік.

Алғашқы консилиум – балаларды ұйымға қабылдау және дамуындағы проблемаларды анықтау барысында жүргізілуі мүмкін. Аталған жағдайда консилиум барлық мамандардың алғашқы зерттеулері аяқталысымен өткізілуі мүмкін. Негізінен бұл психолог, логопед (дефектолог), психиатр, педагог; жекелеген жағдайларда басқа да мамандар шақырылуы мүмкін.

Мақсаты: білім алушы дамуының ерекшеліктерін, оны оқытудың мүмкін жағдайлары мен түрлерін, педагогикалық процесті психологиялық, логопедтік немесе басқа да қолдаудың қажетті түрлерін анықтау.

Жоспарлы консилиумды жарты жылдықта бір реттен кем емес өткізу ұсынылады. Мақсаты: оқыту мен түзету динамикасын бағалау, қажет болған жағдайда түзетушілік жұмысқа өзгертулер мен толықтырулар енгізу, оқыту формасына, режиміне немесе бағдарламасына өзгертулер енгізу, қосымша зерттеулер тағайындау.

Жедел консилиум қажет болған жағдайда педагогтың немесе кез-келген басқа маманның өтініші бойынша (ұзақ ауру, кездейсоқ аффекті реакция, оқуда немесе түзету жұмысында кездейсоқ пайда болған басқа да мәселелер) өткізілуі мүмкін.

Мақсаты: пайда болған мәселелердің себебін анықтау; кері кетудің өлшемдерін, оның тұрақтылығын, оны жену мүмкіндіктерін бағалау; мүмкін жүктемені анықтау; оқытудың режиміне және түріне өзгерту енгізудің қажеттілігін анықтау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық консилиум ережесі. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2016. – 38 б.

2. Ерсарина А.М. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан [Текст] // Открытая школа (Рус). - 2012. - №1 (112). – С. 10-13. – <http://www.open-school.kz>

3. Мектептік консилиумдар құру және ерекше қажеттіліктері бар балаларға интенсивті, кең және арнайы қолдау көрсету. Әдістемелік ұсынымдар. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015.

4. Психолого-методическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах. Методические рекомендации НАО им. Алтынсарина. 2015 г.

УДК 376.3

Н.Б. Жиенбаева¹, Ж.Ә. Қайырова²

*¹п.ғ.д., профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.*

*²п.ғ. магистрі, «Дефектология» мамандығының, «Арнайы білім беру» кафедрасы,
jaina.adilkhanovna@mail.ru*

**ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУДА ДЕНСАУЛЫҚТЫ САҚТАУ
ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ**

Аңдатпа

Қазіргі таңда білім беру жүйесі өте қарқынды түрде алға дамып келе жатыр, дегенмен бала денсаулығы басты мәселелердің бірі болып қалуда. Өйткені жаңарған бағдарламалы білім беру жүйесін баланың әрі қарай алып кетуі үшін оның өзін өзі жақсы сезінуі өте маңызды. Баланың дені сау болғанда оның ойлануы, өз-өзіне сенімділігі, басқа адамдармен қарым-қатынасы жақсара түседі. Балаларда сүйектің, буынның дұрыс жетілуіне айрықша мән беру керек. Бұлшықеттерді қатайту, жүрек қан тамыр жүйесінің жетілуіне, тыныс алудың тереңдігі мен ырғақтылығына, тыныс алуды қозғалыспен үйлестіруге мүмкіндік жасап, үнемі ықпал жасау керек. Сондықтан, әсіресе ерекше білім алуды қажет ететін баланың организмінің қызметін жетілдіру, қабілетін арттыру ең басты міндетіміз. Осы мәселелердің негізінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда денсаулықты сақтау технологияларының маңыздылығын көрсетуге болады. Денсаулық сақтау технологияларын медициналық және педагогикалық деп екіге бөлетін болсақ, соның ішіндегі ерекше білім беруді қажет ететін балаларның мүмкіндігіне сай келетінін таңдап алып ұйымдастырғанымыз жөн. Бұл әр педагогтың арнайы кәсіби-шеберлігін жетілдіргеннен кейін ғана ұйымдастырылады.

Түйінді сөздер: ерекше білім беруді қажет ететін балалар, денсаулық сақтау технологиялары.

Жиенбаева Н.Б.¹, Қайырова Ж.Ә.²

¹ доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы

² магистр п.н., Отдел «Специального образования»,
jaina.adilkhanovna@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В настоящее время система образования развивается очень динамично, но одним из главных вопросов остается здоровье ребенка. Потому что очень важно, чтобы ребенок чувствовал себя хорошо, чтобы он мог и дальше заниматься обновленной программной системой образования. Когда ребенок здоров, его мышление, уверенность в себе, отношения с другими людьми становятся лучше. У детей особое значение следует уделять правильному созреванию костей, суставов. Необходимо постоянно способствовать укреплению мышц, совершенствованию сердечно-сосудистой системы, глубине и ритмичности дыхания, координации дыхания с движениями. Поэтому наша главная задача-совершенствовать деятельность, повышать способности организма ребенка, особенно нуждающегося в особом образовании. На основе этих данных можно показать важность здоровьесберегающих технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Если разделить здоровьесберегающие технологии на медицинские и педагогические, то лучше выбрать и организовать те, которые соответствуют возможностям детей с особыми образовательными потребностями. Это организуется только после совершенствования специальных профессиональных навыков каждого педагога.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, здоровьесберегающие технологии.

N.B. Zhiyenbaeva¹, Zh.A. Kaiyrova²

¹ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty.

²master of pedagogical Sciences, Department of "Special Education"

jaina.adilkhanovna@mail.ru

USING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Currently, the education system is developing very dynamically, but one of the main issues remains the health of the child. Because it is very important that the child feels well, so that he can continue to engage in the updated educational software system. When a child is healthy, his thinking, self-confidence, relationships with other people become better. In children, special attention should be paid to the proper maturation of bones and joints. It is necessary to constantly promote muscle strengthening, improvement of the cardiovascular system, depth and rhythm of breathing, coordination of breathing with movements. Therefore, our main task is to improve the activity, to increase the abilities of the child's body, especially in need of special education. Based on these data, it is possible to show the importance of health-saving technologies in teaching children with special educational needs. If we divide health-saving technologies into medical and pedagogical ones, it is better to choose and organize those that correspond to the capabilities of children with special educational needs. This is organized only after improving the special professional skills of each teacher.

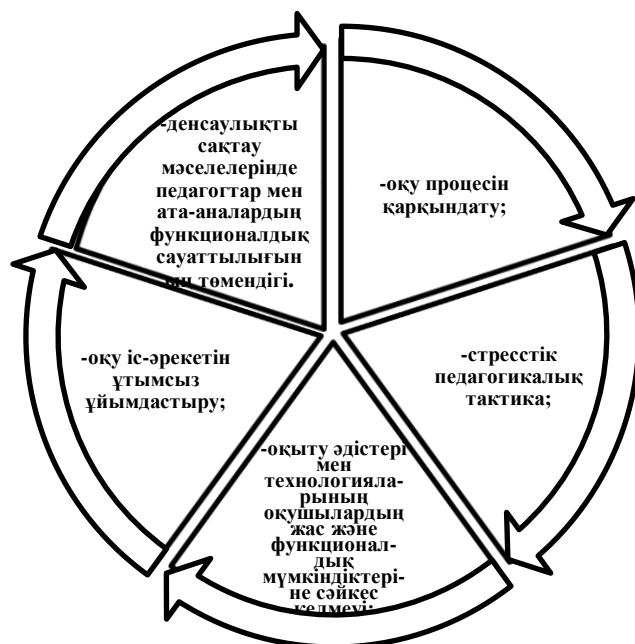
Keywords: children with special educational needs, health-saving technologies.

Кіріспе

Адам денсаулығының негізгі шарттары бұл – өз ағзасын күту және салауатты өмір салтын сақтау. Осының негізінде, Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың «Салауатты өмір салты – әр адамның дене тәрбиесімен айналасуына, дұрыс тамақтануына, тазалық пен сауықтыру шараларын сақтауына бағытталған», - деп «Қазақстан–2030» стратегиялық бағдарламасында айқындап көрсеткен. Сонымен қатар, еліміздің мемлекеттік құжаттарында: Қазақстан Республикасы Ата заңы, «Білім туралы» заңында және де мемлекеттік бағдарламаларда өсіп келе жатқан жас буынның денсаулығын сақтау мен нығайту мәселелері бойынша атқарылатын іс-шаралардың маңызын мемлекеттік басымдылық ретінде танытуда текке емес [1,2].

XX ғасырда салауатты өмір салтын ұстану мәселелері ғалымдарды тереңінен қызықтыра бастады, оны бала тәрбиесіне қай кезден бастап қосу керектігі, мүмкіндіктері туралы пікірлер ұсынылды. Отандық ғалымдар А.Мырзабайұлы, Д.Шардарбекова, У.М. Мақанова және т.б. еңбектерінде салауатты өмір салтын ұстауын қағидаларын және прогрессивтілігін ғылыми тұрғыдан қарап жаңа идеялар ұсынған. Осы тақырыпты зерттеген көптеген ғалымдар адамның бала күнінен бастап денсаулығын күтуі, салауатты өмір салтын ұстануы, мықты иммунитет қалыптастыруы оның тұлғалық жеке мүмкіндіктерінің ашылуының негізгі көзі ретінде көрсетеді. Ал Г.С. Акиева, А.С. Иманғалиев, Ж.О. Жилбаев, Г.Д. Алимжанова, А.В. Ахаев, секілді ғалымдар бұл мәселені тұлғаның өзіндік ерекшеліктерімен байланыстырады (физикалық, психикалық және әлеуметтік ерекшеліктері) [1, 2].

М.М. Безруких өз зерттеулерінде білім беру процесін ұйымдастыруда денсаулық сақтау қағида-тын елемей балалардың өсуіне, дамуына және денсаулығына теріс әсер ететін мектептегі қауіп факторларын (МҚФ) қалыптастыруға ықпал ететінін дәлелдеді [3, 4 б.].



Сурет 1. М.М. Безрукихтың зерттеуі бойынша мектептегі қауіп факторларының маңыздылығы мен әсер ету күші бойынша үйлестірілуі.

ДДСҰ мәліметі бойынша 52% адамның денсаулығы оның салауатты өмір салтын қаншалық дұрыс ұстанатынына байланысты екендігін көрсетті.

Біздің еліміздегі көрсеткіші бойынша балалардың 44,8%-ның денсаулығында кінәрат бар екендігін, ал 35%-ы үнемі дәрігердің бақылауында жүретіндігі анықталып отыр [5].

Балалардың денсаулық жағдайлары соның ішіндегі ерекше білім беруді қажет ететін балалардың денсаулығы және оларды оқытуда денсаулық сақтау технологияларын білім беру процесіне қосу бүгінгі күннің негізгі мәселесі. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеу тәсілдері ұтқыр экономиканы меңгерген әлеуметтік жағынан бейімделген мінез-құлық дағдылары бар, белсенді тұлғаны қалыптастыруға және дамытуға бағытталған. Мұны іске асыру жолдарының

бірі- инклюзивті білім беру. Инклюзивті білім беруде ерекше білім беруді қажет ететін балаларға білім беру жағдайларын ғана ұйымдастырып, оларды әлеуметтік ортаға бейімдеу ғана емес сонымен қатар олардың денсаулық жағдайларын барынша жақсартып ескеріп отыруда өте маңызды. Осы мәселе негізінде «ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда денсаулық сақтау технологияларын қоса аламыз ба? деген сұрақ туындайды. [6, 25 б.].

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың санаты құрамы әртүрлі болуы мүмкін. Оған әртүрлі даму бұзылыстары бар балалар кіруі мүмкін: есту, көру, сөйлеу, тірек-қимыл аппараты, ақыл-ой, эмоционалды-еріктік сфераның айқын бұзылыстары, психикалық дамуының тежеуілдеуі (ПДТ), сондай-ақ дамудың күрделі бұзылыстары бар балалар. Сондықтан мектеп мұғалімі барлық балаларының эмоционалды көңіл-күйі мен өнімділігін арттыратын денсаулық сақтау (түзету) педагогикалық шараларын оңтайлы кешенді дұрыс қолдануды ұйымдастыруы қажет. Бұл қарапайым балалар мен ерекше білім беруді қажет ететін балалардың денсаулығын сақтауға және нығайтуға көмектеседі. Бірақ ең маңызды жетістік балалардың бейімделген бағдарламаларын игерудегі жетістіктер, олардың дамуындағы кемшіліктерді түзету, дені сау құрдастарынан артта қалуды теңестіру болуы керек. Түсінгеніміздей инклюзивті білім беру жағдайында оқитын ерекше білім беруді қажет ететін балалардың денсаулығы толыққанды дұрыс болмайды. Яғни, өзіндік ерекшеліктері болуы мүмкін, мысалы баланың иммунитетінің әлсіздігі, бұлшық еттерінің серпімділігінің төмен болуы. Сондай-ақ баланың қозғалысын жетілдіру, қимыл-дағдыларын және денінің икемділігін, шапшаңдық, күштілік, төзімділік сияқты қасиеттерін қалыптастыруға тұрмыста және дене тәрбиесі оқу іс-әрекеттерінде қажетті жеке және қоғамдық гигиена дағдыларын дамытуға баса назар аударылады. Осының негізінде денсаулық сақтау технологияларын білім беру процесіне қосу тиімді шешім болып табылады [7,8].

Ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс жасау кезінде денсаулық сақтау технологияларын дәйекті емес түрде қолдану балалардың физикалық және психикалық денсаулығына қатысты мәселелерді шешуге мүмкіндік береді және сыныпқа бейімделуге көмектеседі. Жұмыста денсаулық сақтау технологияларын қолдану түзету және дамыту жұмыстарының тиімділігін арттырады. Олар сабаққа деген қызығушылықты оятуға, ауызша нұсқауларды түсінуге, сөйлеуді, зейінді, есте сақтауды, табандылықты дамытуға ықпал етеді. Бұл физикалық және психикалық денсаулықты сақтауға және нығайтуға бағытталған құндылықтардың жетекші қағидасы, салауатты өмір салтына деген күшті ынталандыру.

Денсаулық сақтау технологиялары мұғалімдер жұмысында басты назарда болуы тиіс. Замануи білімді мұғалімдер денсаулық сақтау технологияларын ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім беру процесіне енгізу кезінде әдістемелік дағды мен технологиялық шебер біліктіліктің «педагогикалық минимум» деңгейін толық қамтуы тиіс. [7, 12 б.].

Мектептегі педагогтар денсаулықты сақтау технологияларын жүйелі түрде жүргізуі керек:

- ерекше білім беруді қажет ететін баланың денсаулығының ерекшелігін анықтап, соған сай бағдарлама құру
- проблемаларды жылдам шешу
- баланың денсаулығы жақсы болып, сабаққа үлкен қызығушылықпен қатысуына барлық мұғалімдердің жауапты екенін түсіну
- денсаулықты сақтау технологияларының заманауи түрлерін зерттеу, игеру
- игерілген технологияларды басқа да мұғалімдермен бірлесе отырып жүзеге асыру, ата-аналарға түсіндірме жұмыстарын жүргізу [8, 36 б.].

Баланың денсаулығын нығайту оның ойлау қабілетін, рухани дамуын, өзіндік жеке тұлға екенін, өмірдегі мақсаттарына жетудегі негізгі қор денсаулығы екенін түсіндіреді. Дені сау болған адамның ойы да сау болмақ, осы арқылы ақкөңіл әрі тәрбиелі тұлға қалыптастыра аламыз.

Білім беруде денсаулық сақтау технологияларын қосып кеңінен дамыту осы мақсаттарға жету үшін қажет.

Денсаулық сақтау технологияларының мақсаты – балалардың білім алу процесі кезінде де денсаулығын назардан тыс қалдырмай нығайтып отыру, және де салауатты өмір салтын қалыптас-

тыру бойынша білім, білік дағдыларын игертіп оларды күнделікті өмірде қолдануға үйрету, денсаулығына зиян келтіретін жағдайларды барынша түсіндіру арқылы жүзеге асады [9].

Денсаулық сақтау технологиясының міндеті – балалардың демалысын, сабағын ұйымдастыру кезінде оның сабаққа деген ынтасын көтеріп, шаршаудың алдын алып, зорығып кетуді болдырмау.

Енді заманауи десаулық сақтау технологияларына тоқталайық:

1. Денсаулықты сақтау, ынталандыру

- спорттық ойындар, ұсақ қол мотрикасы, тыныс алу жаттығулары, сергіту сәттері, ортопедиялық жаттығулар, логоритмикалық жаттығулар, стретчинг.

2. Салауатты өмір салтын ұстануға үйрететін технологиялар

- дене тәрбиесі сабақтары, жағдаяттық ойындар, биологиялық кері байланыс.

3. Түзетушілік технологиялар:

- Музыка терапия, ертегі терапиясы, бояуларды қолдану технологиясы, мінез-құлықты қалыптастыру технологиясы, фонетикалық ырғақтар, логопедияға қатысты технологиялар [10, 19 б.].

Денсаулық сақтау технологияларында атап көрсететіндей ерекшелік жоқ, тек бұл технологияны білім беру процестерінің бір міндеті ретінде қарап күн тәртібіне қосу арқылы ғана жүзеге асыра аламыз. Жұмыс жүйесі мынадай тәртіпте жүруге болады: күн сайын таңертеңгілік жаттығулар, дене тәрбиесі, үзіліс кезінде ойындар, таза ауада серуендеу.

Денсаулық сақтау технологияларын енгізу барысында мынадай ерекшеліктерін, бағыттарын қолға алған жөн:

- медициналық -гигиеналық (мұғалім, медицина қызметкерлері мен білім алушылар арасындағы тығыз байланыста жүзеге асады),

- дене тәрбиесі (дене тәрбиесі жаттығуларының басымдығы, дене тәрбиесі сабақтарында, сонымен қатар спорттық клубтар мен секциялардағы сабақ кезінде сағаттардан кейін)

- экологиялық (балалардың табиғатпен үйлесімдігін дамыту) [11, 2 б.].

Балалардың денсаулығын жүзеге асырудың түзету іс-шараларын өткізу ерекшеліктеріне сәйкес балалардың әрекетін қамтамасыз ету мысалдарын келтіруге болады. Қозғалыс белсенділігіне деген қажеттілік - дене шынықтыру сабақтары, динамикалық сағаттар, сабақтағы қимыл-әрекет түрлерінің өзгеруі, сыныптан тыс спорттық-сауықтыру іс-шаралары, мектептегі спорт секцияларын дамыту, спорт алаңдарын салу, бассейнде сабақтар өту. Дененің функционалды резервтерін жаттықтыру-тыныс алу жаттығулары, өзін-өзі массаж әдісі, сабақта саусақ жаттығуларын қолдану, белсенді демалыс түрлері. Организм функционализациясының биоритмологиялық ерекшеліктерін жаттықтыру - еңбек және демалыс режимі. Организмінің биоритмологиялық функционалистік ерекшеліктері - ақыл-ой жұмысының динамикасына сәйкес, шаршауды жеңілдететін дене шынықтыру уақыттары, сабақтың ұтымды құрылымы, үй тапсырмаларының санын азайту, демалыс күндеріндегі үй тапсырмаларын алып тастау, мектеп ішінде күн тәртібін ұтымды ұйымдастыру. [12,13]

Ерекше оқытуды қажет ететін балалардағы нейропсихикалық шиеленісті, алаңдаушылықты мынадай әдістер арқылы төмендетуге қалыпқа келтіруге қол жеткізуге болады:

- сабақтың эмоционалды фонын жақсарту азайту;

- үшінші сабақтан кейін музыкалық үзілістер жасау.

Міне, осындай мысалдар балалардың эмоционалдық бір қалыпты болуының кепілі.

Ағзаның жұмыс істеуінің оңтайлы шарттарын қалыптастыру – оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың гигиеналық нормаларын сақтау, сынып бөлмелерін желдету, оқушылардың дене қалпын тік ұстауын бақылау, сынып бөлмелерін көгалдандыру, физиологиялық дене шынықтыру сабақтарын құру, ойын формаларымен оларды жүргізу, оқушыларды денсаулық туралы, жаттығулардың денсаулыққа әсері, импульс бойынша өзін-өзі диагностикалау дағдылары туралы білімдерін көркейту [14, 15].

Қорытындылай келе, бұдан кейінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда денсаулықты сақтау, балаларды психологиялық-педагогикалық қолдауды және мамандардың біліктілігін әлі де дамыту қажет. Дегенмен, есте ұстайтын жәйт бала толыққанды сау болып, өзін жақсы екенін сезінуі үшін қоршаған орта оның жасына, жынысына, жеке ерекшеліктеріне сай болған түрде

денсаулықты қалыптастыру жүретін болса ғана жүзеге асады, ал денсаулық сақтау ортасы осы мүмкіндіктерді әрі қарай көркейтуге көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. http://lib.tarsu.kz/rus2/all.doc/Elektron_res/PPS/Kniazbaev_Densaulik_saktau.pdf
2. Назарбаев Н.А. *Казахстан- 2030- Алматы: Білім, 1997.*
3. http://lib.tarsu.kz/rus2/all.doc/Elektron_res/PPS/Kniazbaev_Densaulik_saktau.pdf
4. Смирнов, Н.К. *Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М.: Аркти, 2003. – 272 с.*
5. *Білім, ғылыми-педагогикалық журнал. – 2010. – №5.*
6. Тихомирова, Л.Ф. *Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004.*
7. <https://moluch.ru/archive/340/76304/>.
8. Ахутина Т.В. *Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – № 2. – 2000.*
9. <https://arkhipovaef.ru/zdorovesberegayushhie-korrekcziionnye-2/>
10. http://lib.tarsu.kz/rus2/all.doc/Elektron_res/PPS/Kniazbaev_Densaulik_saktau.pdf
11. <https://moluch.ru/archive/340/76304/>.
12. <https://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschie-tehnologii-v-inklyuzivnom-obrazovanii>
13. *Ф.Жумабекова., Мектепке дейінгі педагогика, Астана-2012.*
14. Ахутина Т. В. *Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья № 2. – 2000.*
15. Антропова М.В., Кузнецова Л.М. *Развитие ребенка и его здоровье. – М.: Вентана-Граф, 2013.*

УДК 376.3.018.42

У.А. Мирзахмедова¹, М.С. Махадилова², Т.Қ. Есенгелді³

*¹«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің магистр, оқытушысы
Uljan-192@mail.ru*

*²КММ Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы түзету мектеп интернаты,
магистр-сурдопедагог, Maqpal_12_91@mail.ru*

*³7M01906-Дефектология мамандығының I курс магистранты
tamiris.tam.rais@gmail.com*

*«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Педагогика және психология институты,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ОҚУШЫЛАРДЫ ТІЛГЕ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ЕСТІП ҚАБЫЛДАУЫН ДАМЫТУ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті төмен балалардың естіп қабылдауын дамыту мен тілге оқытудағы түзету жұмыстарын ұйымдастыру әдістемесі, өзін-өзі бақылау тапсырмалары, негізгі анықтамалар мен терминдер, ұсынылатын әдебиет көздері көрсетілген.

Түйін сөздер: түзету, педагогикалық процесс, тілдік материалдар.

Мирзахмедова У.А.¹ Махадилова М.С.² Есенгельді Т.К.³

¹ м.п.н., преподаватель отдела профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,

Uljan-192@mail.ru

² Специальная коррекционная школа интернат №5 для детей с нарушениями слуха,
магистр-сурдопедагог Makpal_12_91@mail.ru

³ магистрант I курса по специальности 7M01906-Дефектология tamiris.tam.rais@gmail.com

Институт педагогики и психологии,

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ЗВУКАМИ РЕЧИ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

В статье раскрываются ключевые вопросы методики организации коррекционной работы по развитию слухового восприятия и обучению произношению учащихся с нарушением слуха, представлены задания для самоконтроля, словарь основных терминов и понятий, список рекомендуемой литературы.

Ключевые слова: коррекция, педагогический процесс, материал

Mirzakhmedova U.A.¹ Makhadilova M.S.² Esengeldi T.K.³

¹ scientific supervisor, M.P.N., Department of professional training in "Special Pedagogy",

Uljan-192@mail.ru

² Special correctional boarding school № 5 for children with hearing impairments,
master-deaf teacher Makpal_12_91@mail.ru

³ master's student of the 1st year in the specialty 7M01906-Defectology tamiris.tam.rais@gmail.com

Institute of Pedagogy and Psychology,

Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

BASICS OF WORKING ON SPEECH SOUNDS IN SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRED

Abstract

The article reveals the key issues of the methodology for organizing correctional work on the development of auditory perception and teaching the pronunciation of students with hearing impairment, presents tasks for self-control, a dictionary of basic terms and concepts, and a list of recommended literature.

Keywords: correction, pedagogical process, material

Түзету жұмыстарының тиімділігі негізінен педагогикалық процесті жүзеге асыру үшін ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттармен анықталады және ұйымдастырушылық, дидактикалық, технологиялық және жобалық талаптар мен ережелердің жиынтығы ескеру қажет. Есту қабілеті төмен балалардың естіп қабылдауын дамытудың заманауи жүйесі В.И. Бельтюков, Р.М. Боскис, Л.В. Нейман, Ф.Ф. Рау, Е.П. Кузьмичев, И.Г. Багрова, Л.П. Назарова, Э.И. Леонгард зерттеулеріне негізделген. Л.П. Назарованың анықтамасы бойынша, естіп қабылдауын дамыту оқу процесінде сөйлеу тілді естіп қабылдауымен байланысты бүкіл оқу процесін жанжандыратын жүйелі фактор ретінде қарастырылады.

Естіп қабылдауын дамыту жұмысының негізін келесі қосымшалар құрайды:

- естіп қабылдауын дамыту Л.С. Выготскийдің «дамудың жақын аймағы» туралы концепциясына сай оқушының мүмкіндіктерін күшейту құралы деп қарастырылады;
- бұзылған есту функциясын дамыту жалпы заңдылықтарға (физиологиялық және психологиялық-педагогикалық бағынады және мақсатты түрде жұмыс істейді);
- естіп қабылдауы қалыптасуы кезеңдік сипатта болады;
- естіп қабылдауды дамытудың негізі есту резерві мен баланың әлеуетті мүмкіндіктері арқылы құрылады;

- есту қабілетінің дамыту бірқатар факторларға байланысты: есту жағдайы, сөйлеу тіл даму деңгейі, барлық анализаторлардың сақталғандығы, баланың жалпы дамуы, педагогикалық процестің тұтастығы;

- естіп қабылдауын дамытудың қажетті шарты әртүрлі деңгейдегі дыбыскүшейткіш аппараттарды пайдалану болып табылады.

Естімейтін және нашар еститін балалардың естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын ұйымдастыруға ерекше талалаптар қойылады. Олардың бастыларын сипаттайық. [1]

1. Естіп қабылдауын қалыптастыру кезеңдері

Есту қабілеті төмен оқушылардың есту қабілетін дамыту жұмыстары есту көріністерінің қалыптасу кезеңдеріне негізделеді.

I кезең – тілдік материалдарды **қабылдау**. Баланың естіп қабылдауын қалыптастыру жұмыс мақсаты - тілдік (сөз, фраза) бірліктерді нақты естуді қалыптастыру. Тілдік материалдарды қабылдау кезеңі- көрнекі негіздерді қолдануды ұсынады (табличка, суреттер, нақты заттар) және балаға тілдік материалдарды бірізділікпен берілуі (бала қандай бірізділікпен, нені тыңдайтынын біледі). Мысалдар келтірейік.

Тапсырма: фразаларды естіп қабылдау дағдыларын қалыптастыру.

Жұмыс әдістемесі. Мұғалім оқушының алдына фразалар жазылған табличкаларды беріп келісі нұсқауды айтады: «Ретімен тыңда». Сәйкес табличканы көрсетіп, фразаны естіп қабылдауға береді (экранмен). Оқушы фразаны айтады. Сол сияқты қалған тілдік материалдармен жұмыс жүргізіледі.

Сөйлеу тілі материалдарын қабылдау кезеңі баланың есту қабілеті айтарлықтай бұзылған жағдайда ғана жоспарланады (70 дБ жоғары). Тілдік материалдарды қабылдау есту-көру және тек есту арқылы беріледі. [2]

II кезең – тілдік материалдардың **айырмашылығы**. Жұмыс мақсаты – шектеулі көрнекі - құрал жағдайында таныс тілдік материалдарды ажырата білу дағдыларын қалыптастыру (бала не еститінін біледі, бірақ қандай бірізділікпен екенін білмейді). Осы кезеңде көру, есту, кинестетикалық анализаторлар арасында байланыстар пайда бола бастайды.

Жеке жұмыстарды ұйымдастыруда осындай міндеттердің күрделілігінің шарасы балаға ұсынылатын сөйлеу тілі бірліктерінің санын анықтайды (2-3, 4-5, 8-10- фразаны таңдау). Айырмашылықтар есту-көру және есту арқылы көрінеді. Мысалдар келтірейік.

Тапсырма: сөздерді естіп ажырату дағдыларын қалыптастыру.

Жұмыс әдістемесі. Мұғалім оқушының алдына сөздер жазылған табличкаларды беріп келісі нұсқауды айтады: «Ретсіз тыңда» сөздерді кездейсоқ ретпен естіп қабылдауға береді. Оқушы мұғалім-дефектологтың қандай сөз айтқанын анықтауы тиіс.

! Баланың қабылданған сөйлеу стимулына деген реакциясы табиғи болуы керек: бала тапсырманы қабылдау кезінде (қайталаусыз) орындау керек, сұраққа жауап беруі - толық немесе қысқа жауап беру (коммуникация жағдайына байланысты).

! Атап айту керек, бала сөз, фразаларды саралай алатын жағдайда болса айырмашылықтарды тану жұмыстары балаға «ыңғайлы» қашықтықта жүргізіледі. Бірте-бірте қашықтық өседі.

III кезең – тілдік материалдарды **тану** (естіп-көру, есту). Жұмыс мақсаты көрнекі таңдау жағдайынан тыс сөйлеу тілі материалының таныс дыбысын әр түрлі қабылдау қабілетін қалыптастыру (бала нені тыңдайтынын білмейді). Баланың «есту сөздігі» белгілі бір дәрежеде толықтырылса, сәйкестендіру сатысында алдыңғы кезеңдерде өңделген материал ұсынылса бұл кезеңге көшу мүмкін. Аталған тілдік материал семантикалық тақырыбы бойынша әр түрлі болуы тиіс. Мысалы:

Тапсырма: фразаларды есту арқылы тану дағдыларын қалыптастыру.

Жұмыс әдістемесі. Мұғалім-дефектолог: алдында есту қабілетін дамытуға арналған сабақтарда қолданылған фразаларды ұсынып «Тыңда» деп нұсқау береді. Оқушы оларды дыбыстап айтуы керек (сұрақтарға жауап беріп, тапсырмаларды орындауы).

IV кезең – тілдік материалдарды **естіп тану** – тілдік материалдарды естіп қабылдау есту жаттығуында қолданылмаған, таныс емес материалдар қолданылады. Тану көрнекі таңдау жағдайынан тыс жүзеге асырылады. [3]

Нашар еститін балалармен жұмыста осы кезең негізгі болады. Себебі, таныс емес тілдік материалдарды естіп қабылдау дағдыларының қалыптасуы, қалыпты еститін балалармен қарым-

қатынасқа түсуге дайындыққа мүмкіндік береді. Естіп қабылдауын дамыту процесінде сөз, фразалардың образдарын есту анықталып, қалыптасады. Сонымен қатар, баланың келешекте қалдық естуін пайдаланып қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсуіне мүмкіндік береді.

! мақсатқа бағытталған есту қабілетін дамыту жұмыстарында тілдік материалдардың өзіндік «араласуы» жүреді: айрмашылығын тану кезеңінде таңдап алынған материалдар, тану үшін ұсынылады, ал айрмашылық табуға жаңа материал жоспарланады (қабылдау кезеңінде таңдап алынған материалдар). Есту қабілеті төмен балалардың есту қабілетін қалыптастыру бойынша жұмысты жалғастыруы баланың есту қабілеті мен сөйлеу тілін дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар әр бір жеке сабаққа айрмашылықты табуға, тануға, анықтауға тілдік материалдар жоспарланады.

2. Есту қызметінің жағдайын есепке алу.

Естіп қабылдауын дамытуды жеке түзету жұмыстары оқушының есту қызметінің жағдайын есепке алмай жүргізу мүмкін емес. Есту қабілеті төмен балалардың есту қызметін жоғалтуы деңгейі әр түрлі (естудің динамикалық диапазоны), сонымен қатар дыбыстардың әр түрлі жиілігінің диапазонын қабылдау мүмкіндіктері.

Сонымен қатар, бұзылыстың бірдей деңгейінде де дыбыстардың жиілік диапазонын қабылдау мүмкіндіктері әр түрлі болуы мүмкін. Бұл әр түрлі дыбыстарды оқушылардың әр түрлі қабылдауына мүмкіндік береді (тілдік және тілдік емес).

Естіп қабылдауын дамытуды дұрыс ұйымдастыру үшін мұғалім-дефектолог әр оқушының аудиограммасына педагогикалық талдау жүргізіп, мынаны анықтауы тиіс: а) есту қабілетін жоғалтудың орташа деңгейі;

б) баланың қабылдайтын жиілік диапазоны; в) баланың қабылдайтын сөйлеу тілі қаттылығы арақашықтығы.

В.П. Тимохиннің зерттеуі барысында есту қабілетін жоғалту дәрежесі мен есту қабілеті арасындағы байланыс анықталды (кесте 1).

Кесте 1.

Есту қабілетінің жоғалу дәрежесі әр түрлі балалардың есту қабілетінің мүмкіндіктері

Естудің төмендеу деңгейі, дБ	Тілді қабылдау мүмкіндіктері, м. құлақ қалқанынан
<50	1
50-60	0,6
60-70	0,25
70-80	УР
80-90 >	-

Сөйлеу тілі келесі диапазондағы жиілікте орналасқан ауыр дыбыстардан тұрады:

төменгі жиіліктегі дыбыстар: У, О, Р, М, Н, Л, Б, Д, Г;

орташа жиіліктегі дыбыстар: А, Ы, Х, Т, Ц, В, К;

жоғары жиіліктегі дыбыстар: И, Э, Ф, С, Ш, Ж, Щ, Ц, Щ.

Сондықтан есту қабілетінің бұзылу дәрежесімен қосымша, әртүрлі дыбыстарды жиілікте тыңдау мүмкіндігін ескеру қажет.

Осылайша есту қабілетінің жоғалуы 80 дБ-ден астам болса, әдетте, жиілік диапазонының шектеуі тән. [4]

Сонымен қатар, балалардың мүмкіндіктері тек төмен дыбыстарды 125-500 Гц аралығында қабылдауы айтарлықтай ерекшеленеді, сөйлеу тілі дыбыстарының диапазонын толығымен 125-ден 8000 Гц-ге дейін қабылдайды.

Оқушының есту жағдайына қатысты мәліметтер педагог-дефектологтың тілдік материалдарды таңдауда, жеке тәсілдерді іске асырға көмектеседі. Мысалы, ең төменгі деңгейде есту қабілетін жоғалтқан балалардың төменгі жиіліктегі сөздерді қабылдау сипаттамасына мыналар жатады: *бор, доп, мен, гүл*; жоғары жиіліктегі – *ишишка, спичка, жас, иіс*.

Естіп қабылдауды дамыту бойынша түзету жұмыстарын жүргізу барысында дыбыстың қаттылығының үш параметрі қолданылады: дыбыстың жоғарылауы, ауызша сөйлесу қаттылығы мен сыбырлап сөйлеуі.

Ауызша сөйлеу тілі дауысының қаттылығы негізгі параметр болып табылады (ең қолайлы ынталандыру ретінде). Сыбырлап оқу тілі есту қабілеті нашар балалармен есту қабілетінің жоғалуы 50 дБ аспайтын болса ғана жұмыс жүргізіледі.

3. Есту жүктемесінің дозасы

Есту жүктемесі дұрыс болуы мынаны көрсетеді:

әр түрлі дыбыс күшейткіш аппаратпен жұмыс істеген кезде әр балаға дыбыс күшейтудің ыңғайлы режимін, дыбыстық жүктеме күшін анықтау. Дыбыс күшейту режимі тұрақты емес, сөйлеушінің ауыз екі сөйлеу мәнері мен қашықтығына және оқушының денсаулық жағдайына, психологиялық комфорт, дискомфорт жағдайына байланысты;

әр сабақта естіп қабылдауы арқылы ұсынылған материалдың көлемін шектеу оның жүйелі қайталануын қамтамасыз етеді.

Дыбыс жүктемесінің дозасы бейімделу және шаршау сияқты психикалық құбылыстармен тығыз байланысты.

Адаптация – есту мүшесіне дыбыстық әсер ету барысында есту қабілетінің уақытша төмендеуі, есту анализаторының жүйкелік бөліктерін қорғау және қорғаныш-бейімделуші әсері.

Шаршау – есту сезімталдығының жиі және ұзақ қатты дыбыстарды баланың мүмкіндігіне сай келмейтін тілдік материалдарды қолдану барысында есту қабілетінің төмендеуі. Шаршау белгілерінің жоғалуы бірнеше сағат ішінде немесе тіпті күндерде жүреді.

Тілдік материалдарды таңдау және ұсыну шарттары

Нашар еститін балалардың естіп қабылдауын дамыту түзету сабақтарына тілдік материалдарды дұрыс таңдау сөйлеу тілі белсенділігінің негізі ретінде маңызды.

Ол бірнеше талаптарды ескере отырып, баланың жеке мүмкіндіктеріне сәйкес жүзеге асырылады:

мазмұны бойынша қолжетімділігі. Тілдік материал мағыналы сөйлеу тілі бірліктерінен тұруы және мазмұны балаларға таныс болуы тиіс (жеке және фронталды сабақтарда естіп қабылдауын дамыту, ауызша сөйлеу тілін түзетуде сөздерді талдауға уақыт жұмсау ұсынылмайды);

коммуникативті бағытталған. Естіп қабылдауын дәстүрлі дамыту үшін балаларға әңгіме сипатындағы мәтіндер ұсынылады.

Сонымен қатар, қоршаған ортадағы адамдармен қарым-қатынасын ұйымдастыру үшін (таныс және таныс емес) диалогқа түсуге дайын болуы тиіс, реплик-реакциялардың өзіндік қалыптасуы және реплик-стимулдарды қабылдауы. Осыған орай, естіп қабылдауын дамыту үшін мақсатына сай тілдік материалдарды таңдағанда диалог ұсынылады.

Оқушының естіп қабылдауы негізгі тапсырмалары нақты кезеңге сай келуі тиіс. Бұл талаптар, коммуникативті бағытталған тілдік материалдарға әр түрлі акустикалық сипаттағы (дыбыс күші, дыбысталу жиілігі), әр түрлі буында және ритмикалық құрымда таңдауға мүмкіндік береді.

Алайда тілдік материалды таңдауда шешуші белгісі оның мағыналық-әлеуметтік маңыздылығы байланыс орнатуға қажетті. [5]

Сұрақтар мен тапсырмалар

✓ Естіп қабылдауын дамыту жұмыстарын ұйымдастыруға арналған әдістемелік талаптарды көрсет.
✓ Жоғары жиіліктегі және төменгі жиіліктегі сипатта 10 сөз таңдап көрсет (сынып таңдау бойынша).

✓ Естіп қабылдауын дамыту әдістемесі мен мазмұнының келесі міндеттерін ашып көрсет:

✓ жоғары жиіліктегі және төменгі жиіліктегі сөздерді естіп қабылдау дағдыларын дамыту;

✓ тілдік сипаттағы фразаларды естіп қабылдау дағдыларын қалыптастыру;

✓ мәтіннің ішіндегі фразаларды естіп қабылдау дағдыларын қалыптастыру.

✓ Естімейтін және нашар еститін оқушыларының арасында естіп қабылдауын қалыптастыру кезеңдерінің ерекшелігі неде?

✓ Айтылған ойды аяқта: «Есту қызметінің жағдайын ескеру ... ұсынады».

✓ Естіп қабылдауға арналған тілдік материалдарды таңдауға қойылатын талаптарды сипаттау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Волкова К.А. *Методика обучения глухих произношению*. – М.: Просвещение, 1981.
2. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. *Развитие слухового восприятия слабослышащих детей*. – М.: ЭНАС, 2004.
3. Кузьмичёва Е. П. *Методика развития слухового восприятия глухих учащихся*. – М., 1991.

4. Методика обучения глухих устной речи / Под ред Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1976.

5. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Владос, 2001.

УДК 376.33

Д.К. Кауетаева¹

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, 7М01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты,
kauetaevad@mail.ru

ЕСТІМЕЙТІН БАЛАЛАРДЫҢ МОТОРЛЫ-КООРДИНАЦИЯЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада естіп қабылдауы зақымданған және естімейтін балалардың моторлы-координациялық дағдыларына сипаттама берілген. Естіп қабылдауы зақымданған балалардың физикалық даму проблемасының өзектілігі, атап айтқанда есту анализаторы бұзылған балалардың моторлы-координация қабілетін дамыту үшін негіздеме берілді. Естіп қабылдауы бұзылған балалардың физикалық дамуының ерекшеліктері және олардың табиғи қозғалыстарды орындау ерекшеліктері сипатталған.

Түйін сөздер: естіп қабылдауы зақымданған балалар, қимыл-қозғалыс дағдылары, компенсация, координация, вестибулярлы аппарат.

Кауетаева Д.К.¹

¹ҚазНПУ имени Абая, Институт педагогики и психологии,
7М01901 – Дефектология, магистрант 2 курса, kauetaevad@mail.ru

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У НЕСЛЫШАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА)

Аннотация

В статье дана характеристика особенностям двигательных навыков детей с нарушением слуха. Актуальность проблемы физического развития детей с нарушением слухового восприятия, в частности, дается обоснование для развития двигательных способностей детей с нарушениями слухового анализатора. Описаны особенности физического развития детей с нарушениями слухового восприятия и особенности выполнения ими естественных движений.

Ключевые слова: дети с поражением слухового восприятия, двигательные навыки, компенсация, координация, вестибулярный аппарат.

D.K. Kauetayeva¹

¹ 2nd course master specialty of 7M01901, kauetaevad@mail.ru
Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF MOTOR COORDINATION SKILLS IN DEAF ADOLESCENT CHILDREN (THROUGH TABLE TENNIS)

Abstract

The article describes the motor coordination skills of children with hearing impairment and hearing disorders. The relevance of the problem of physical development of children with auditory perception disorders, in particular, the justification for the development of motor and coordination abilities of children with auditory analyzer disorders is given. The features of the physical development of children with auditory perception disorders and the peculiarities of their natural movements are described.

Keywords: children with auditory perception impairment, motor skills, compensation, coordination, vestibular apparatus.

Баланың дамуында естіп қабылдауының рөлі айқын. Естіп қабылдау болмаса, сөйлеуді қабылдау мүмкін емес. Сөйлеуді тыңдау арқылы бала қоршаған әлемді таниды. Ол айналасындағы адамдар мен жануарлардың қозғалысы мен іс-әрекеттерін, қоршаған шындықта болып жатқан өзгерістерді бақылайды; өзінің мүмкіндіктерін ескере отырып, сезім мүшелерінің көмегімен байқалғанды салыстырады және түсінеді.

Естіп қабылдау бұзылысы, негізгі кемшілік ретінде пайда болған кезде баланың жалпы дамуына кері әсерін тигізіп, психикалық және физикалық қабілеттерінің дамуын тежелтеді. Сонымен қатар баланың жеке дамуының табиғи үрдісінің баяулауына алып келеді.

Есту анализаторының зақымдануы әсерінен баланың психикалық аясы зардап шегеді, сонымен қатар естіп қабылдауы нашар, немесе толық естімейтін балалардың алдында сөйлеу тілі мәселесі тұрады. Қоршаған дыбыстарды естімеу себебінен, балаларда сөйлеу үдерісі кеш дамиды, немесе мүлдем жоқ болады. Есту бұзылысынан қоршаған ортадан алынатын ақпарат көлемі шектеледі, ойлау, зейін, есте сақтау, қиял және де барлық танымдық қабілеттер зиян шегеді. Сонымен қатар естіп қабылдауы нашар және естімейтін балалардың моторлы-координация дағдыларының дамуында қиындықтар бар.

Қазақстан Республикасының Денсаулық сақтау ұйымының 2021 жылғы құрастырылып, жарияланған «Дені сау ұлт» бағдарламасының негізгі мақсаты ретінде – мемлекет аумағында мекендейтін азаматтардың денсаулықтарын нығайту мен өмір сапасын жақсарту тұр. Дамуы қалыпты балалардың денсаулығын нығайтумен қатар, біздің қарастырып отырған категория балаларының денсаулығын нығайту да өте маңызды және осы мәселе анық назарда болуы тиіс. Себебі естіп қабылдауы зақымданған балалардың қалыпты балаларға қарағанда қимыл-қозғалыс дағдыларын игеруде, дамытуда артта қалушылықтар бар. Дәл осы себептерді ескере отырып естімейтін балалардың моторлы-координациялық дағдыларын дамыту өзекті мәселе болып табылады.

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының (ДДСҰ) мәліметтері бойынша әлем халқының 5%-дан астамы немесе 466 миллион адам естіп қабылдауының бұзылуынан зардап шегеді (432 миллион ересек және 34 миллион бала). 2050 жылға қарай 900 миллионнан астам адам немесе әрбір оныншы адам естіп қабылдауының бұзылуынан зардап шегеді деген болжам бар [1,2,3].

Балаларда естіп қабылдауы дамымау олардың есту мүшесінің зақымдануы әсерінен болатыны белгілі. Ал ол өз тұрғысынан биологиялық бұзылыс болып есептеледі. Балаларға қоршаған ортадан есту мүшесі арқылы ақпарат қабылдауы шектеледі, бұл баланың психо-эмоционалды тұрғыда толық жетілуіне кедергі жасайды.

Естіп қабылдауы бұзылған балалардың жалпы бұзылыстары өзара байланысты және жалпы есту ақауының құрылымы, сөйлеу функциясының жеткіліксіздігі, қабылданатын ақпарат көлемінің тарылуы, мотор анализаторының жағдайы, вестибулярлық анализатордың функционалды белсенділік дәрежесі сияқты себептерге байланысты.

Естіп қабылдауы нашар адамдардың моторикасының ерекшеліктеріне әсер ететін себептерді ашатын көптеген еңбектерде мотор сферасының дамуында вестибулярлық аппарат маңызды рөл атқаратыны атап өтілді. Мысалы, мамандар өздерінің арнайы зерттеулерінде вестибулярлық аппараттың жұмысындағы шамалы бұзылыстар естімейтін және көру қабілеті нашар адамдардың қозғалғыштығында айтарлықтай өзгерістерге әкеледі деген қорытындыға келді. Басқа авторлар есту анализаторындағы бұзылыстар кинестетикалық анализатордың функцияларын да өзгертеді, бұл естіп қабылдауы нашар және естімейтін адамдардың қозғалыс белсенділігіне әсер етеді деп есептейді [4].

Естіп қабылдауының бұзылысы дене дамуының бұзылуымен (62%), тірек-қимыл аппаратының бұзылуымен (44%), мотор дамуының кешеуілдеуімен (80%) бірге жүреді.

А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская сынды зерттеушілердің айтуынша, балалардың 70%-ы қалыпты мерзімінен кеш бастарын ұстай бастайды, тұрып, жүре бастайды. Мұндай балалардың 50%-ында өздігінен жүрудің кідірісі байқалады. Кейбір тұрақсыздық, статикалық және динамикалық тепе-теңдікті сақтау қиындықтары, қозғалыстардың дұрыс үйлестірілмеуі және олардың белгісіздігі, кеңістіктік бағдарланудың салыстырмалы түрде төмен деңгейі мектеп жасына дейінгі естіп қабылдауы бұзылған көптеген балаларда сақталады. Өте мобильді болып көрінетін балаларда іс жүзінде нақты қозғалыстарды жеңе алмаушылық байқалады, оларға қозғалыстар тізбегін орындау қиынға соғады [1,6].

Естімейтін жасөспірімдерде есту және сөйлеу анализаторларының дамымауы кезінде қозғалыс ерекше мәнге ие болады. Осыған байланысты, Е.Л. Алябиеваның пікірінше, "Мотор функциясы ішкі

органын тұрақтылығын сақтаудағы негізгі фактор болып табылады және естімейтін оқушының өмір сүруінің әртүрлі жағдайларына ағзаның тез бейімделуіне ықпал етеді. Бұлшықет жұмысы кезінде тек энергияны тұтыну ғана емес, сонымен бірге энергияны жинақтау да жүреді, бұл адамның денесін, ақыл-ойын және т. б. дағдыларын құруға ықпал етеді [5].

Н.Г. Байкина және Б.В. Сермеев өз зерттеулерінде естіп қабылдауы нашар және естімейтін жасөспірімдердің моторикасын сипаттай келе, оларда негізгі қозғалыс дағдыларында көрініс табатын іс-қимылдардың координациясы мен дәлдігінің төмен деңгейі; статикалық және динамикалық тепе-теңдіктің төмендеуі; мотор сферасының дамуындағы бұзылыстар: қол мен саусақтардың ұсақ моторикасы, қозғалыс ырғағы, уақыт пен кеңістіктегі қозғалыстардың ауысуы және келісілуі; моториканы меңгерудің баяу реакциясы; жекелеген қозғалыстарды орындау жылдамдығының және қозғалыстарды орындау қарқынының реакциясының салыстырмалы баяулауы; дене қабілеттерін дамытудағы артта қалушылық; кеңістікте бағдарланудың даму деңгейінің төмендігі болатынын атап өткен [6].

Осылайша, естіп қабылдаудың бұзылуы, балалардың физикалық дамуын бәсеңдетеді, олардың физикалық белсенділігіне айтарлықтай әсер етеді. Естіп қабылдауы бұзылған балалардың қимыл-қозғалысында ең айқын ауытқулар моторикасында көрініс табады. Балалардың қимылдары шектеулі, икемділігі жоқ, динамикалық және статикалық тепе-теңдікті сақтау қиын, кеңістіктік бағдарлау қабілеті нашар дамыған болып келеді.

Естіп қабылдауы бұзылған балаларда қозғалыс тәжірибесі (қозғалыс базасы) аз болатынын, сонымен қатар мотор функциясының қалыпты балаларға қарағанда төмен деңгейде болатынын атап өттік, балалардың жалпы мотор қабілеттерінің дамымаушылығынан оларда координация қабілеттерінің төмен деңгейі байқалады. Сондықтан естіп қабылдауы бұзылған балалардың нақты координация қабілеттері, мысалы: кеңістікте бағдарлау қабілеті; қозғалыс параметрлерін саралау қабілеті; тепе-теңдік қабілеті; ырғақ қабілеті; вестибулярлық тұрақтылық қабілеті қалыпты еститін құрдастарына қарағанда қалыптасуы және дамуы ұзағырақ болады [7].

Естіп қабылдауы бұзылған балалардың дене тәрбиесінің маңызды компоненттерінің бірі координация дағдыларын дамыту болып табылады. Координация қабілеттерінің негізгі компоненттеріне тепе-теңдік, кеңістіктегі бағдарлау, қозғалыс ырғағын жақсарту сияқты компоненттер жатады.

Естіп қабылдауы бұзылған балалар үшін күрделі координация қозғалыстарының маңызы зор. Координация жаттығуларын орындау мидың бүкіл бөлігінің дамуына ықпал етеді, бұл есту анализаторының бұзылуын түзету кезінде өте маңызды.

Естіп қабылдауы бұзылған балалардың физикалық дамуындағы артта қалуды түзету және денсаулығын нығайту үшін дене жаттығуларымен айналысу қажет. Естіп қабылдауы бұзылған балалардың дамытушылықты қажет ететін негізгі қабілеттері жылдамдық-күш және координация дағдылары. Жүгіру, секіру, лақтыру сияқты жаттығуларды олардың өмірде қажеттілігіне байланысты баланың анық және нақты орындауын қалыптастыру қажет. Жылдадық-күш жаттығуларының артықшылығы оның екі теориялық негізімен түсіндіріледі: 1) кез келген іс-әрекет барысында координациялық дағдылардың маңызы зор (жүру, жүгіру, секіру, т.б.); 2) физикалық қабілеттердің біреуінің жақсаруы басқа дағдылардың деңгейінің артуына септігін тигізеді [8].

Естіп қабылдауы бұзылған балалармен моторлы-координация дағдыларын дамыту барысында баланың қабілеттері мен мүмкіндіктеріне, оның психофизикалық дайындығына жіті назар аударған жөн. Сонымен қатар арнайы түзету жаттығуларымен қоса жалпы дамытушы, профилактикалық жаттығуларды орындау; жаттығуларды орындау барысында бас бөлігінің кеңістікте қалпын өзгерту жаттығуларын уақыт өте, баланың дағдыны игеру қалпына қарай арттырып отыру; статикалық және динамикалық жаттығуларды баланың мүмкіндіктеріне қарай күрделендіру; жаттығуларды ашық көзбен жасауды толық игергеннен кейін ғана жабық көз арқылы орындау [9].

Осылайша, қарастырылған бұзылулары бар балаларда координация жеткіліксіздігі және қозғалыстарда белгісіздік бар. Бұл моториканы баяу игеруде, қозғалыстардың баяу қарқынында және кеңістіктік бағдарлау жаттығуларын орындау қиындықтарында көрініс табады.

Қорыта келе, естіп қабылдауы бұзылған балалардың есту анализаторының бұзылу салдарынан, сонымен қатар кейінгі естіп қабылдауы дамымау себебінен балаларда қалыпты даму жағдайы тежеледі. Ең алдымен балалардың естіп қабылдауы зардап шегеді, ол өз тұрғысында қоршаған ортадан дыбыстар арқылы ақпарат қабылдаудағы шектеулерге алып келеді. Оның салдарынан бала сөйлеу

дағдыларын қалптастыруда үлкен қиындықтарға тап болады. Ал сөйлеуін игерудің қиындықтары танымдық іс-әрекет процесін қиындатады және балалардың қоршаған ортамен қарым-қатынасын тарылтады.

Есту арқылы қабылдаудың дамымауы балаларда физикалық дағдылардың тежелуіне және оларды өз құрдастарына қарағанда кешірек игеруіне алып келеді. Балаларда координация жеткіліксіздігі және қозғалыстардағы белгісіздік байқалады. Бұл атап өкеніміздей моториканы баяу игеруде, қозғалыстардың баяу қарқынында және кеңістіктік бағыттағы жаттығуларды орындау қиындықтарында көрінеді.

А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Н.Г. Байкина, Б.В. Сермеев, Л.В. Харченко және т.б. ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, аталған балалардың моторлы-координациялық ерекшеліктерін қорыта келе:

- негізгі моториканың даму деңгейі төмендігі; негізгі бұлшықет топтарының күш көрсеткіштері, жылдамдық қасиеттері;

- статикалық және динамикалық тепе-теңдікті сақтаудағы қиындықтар;

- координация дағдылары бұзылып, іс-әрекет қозғалыстарында белгісіздік пайда болады;

- кеңістіктегі бағдарлау төмен деңгейде;

- жеке қозғалыстарды орындаудың төмен қарқыны байқалады.

Естіп қабылдауы бұзылған балалардың физикалық дамуын түзету және физикалық дамуындағы ауытқулардың ауырлығын төмендету жолдары дене жаттығуларын орындауда көрінеді. Жаттығуларды таңдау балалардың барлық моторикасын дамытуға бағытталуы керек.

Естіп қабылдауы бұзылған балалар мен жасөспірімдердің дене тәрбиесі олардың дене шынықтыру деңгейін және физикалық даму көрсеткіштерін арттыруға ғана емес, сонымен қатар жалпы дамуына бағытталған.

Жүргізілген әдеби талдау естімейтін балалардың мотор саласының ерекшеліктері естіп қабылдауының жоғалуына да, вестибулярлық аппараттың функционалды белсенділігінің дәрежесіне де, кейіннен баланың сөйлеу тілін меңгеруге де байланысты деп айтуға негіз береді. Осылайша, естіп қабылдауы бұзылған балалардың жалпы дамуы үшін моторлы-координациялық дағдыларның тигізетін рөлі айқын.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.: ил

2. Всемирная организация здравоохранения: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (Дата обращения: 21.05.2021).

3. 2021-2025 жылдарға арналған «Дені сау ұлт» ұлттық жобасын бекіту туралы: [Электронный ресурс]. URL <https://legalacts.egov.kz/npa/view?id=8527005> (Дата обращения: 16.09.2021).

4. Харченко Л.В. Теория и методика адаптивной физической культуры для лиц с сенсорными нарушениями [Электронный ресурс] : учебное пособие /Л.В. Харченко, Т.В. Синельникова, В.Г. Турманидзе. - Электрон. Текстовые данные. –Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2016. – 112 с.

5. Алябьева, Е.Л. Психогимнастика в начальной школе: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 88 с.

6. Байкина Н. Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих. / Н.Г. Байкина, Б.В. Сермеев. – М.: Советский спорт, 1991. – 64 с.

7. Калинин Я.В., Сютин В.И. Оценка показателей развития двигательных способностей детей с нарушением слуха // Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация: мат-лы первого Междунар. науч. конгр. (Белгород, 21-24 октября 2009 г.): в 2 ч. /под ред. В.В. Сокорева. Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. Ч. 2. – С. 189-192.

8. Губарева Н.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции и развития координационных способностей у школьников с различной степенью нарушения слуха: дис...канд. пед. Наук. – Омск, 2009. – 235 с.

9. Коренкова А.А. Двигательная активность глухих и слабослышащих детей: [Электронный ресурс]. URL: <https://avangardkolomna.ru/recommend/metodicheskie-materialy/dvigatel'naya-aktivnost-glukhikh-i-slaboslyshashchikh-detey-rekomendatsii-trenirovok-slaboslyshashchikh/> (Дата обращения: 21.05.2021).

УДК 376.37

А.А. Байтұрсынова¹, Б. Айқынкызы²

¹п.э.к., аға оқытушы «Арнайы білім беру» кафедрасы,

batima.aikynkyzy@mail.ru

²«Дефектология» мамандығының п.э. магистрі,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТА КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Қазіргі кезеңде арнайы білім беру саласындағы әлемдік білім кеңістігіне ұмтылуға байланысты жасалынып жатқан талпыныстар жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыруды талап етеді. Сондықтан оқушылардың дербестігін және танымдық қабілеттерін дамытып, өмірдің жаңа жағдайларында пайдалана білуге үйретудің қажеттілігі туындайды. Бүгінгі таңда Қазақстан мүмкіндігі шектеулі адамдардың қалыпты өмір сүру деңгейін қамтамасыз ету, олардың еліміздің саяси, қоғамдық және мәдени өмір сүруіне қатысу үшін заңнамалық міндеттерін өзіне қабылдаған.

Білім беру мекемелерінде компьютерді пайдаланудың отандық және шетелдік зерттеулері осы технологиялардың мүмкіндігі мен мақсаттылығын ғана емес, сонымен қатар компьютердің интеллектінің және баланың жалпы жеке тұлғасының дамуындағы ерекше рөлін дәлелдейді. Көптеген зерттеулер бойынша танымдық қызметтің толық жетіспейтіндігі қосалқы мектеп оқушыларына тән қасиет екендігі дәлелденген.

Түйінді сөздер: Жаңа ақпараттық технологиялар, ақпараттық коммуникациялық технология, сөйлеу бұзылыстары.

Байтұрсынова А.А.¹, Айқынкызы Б.²

batima.aikynkyzy@mail.ru

¹кандидат педагогических наук, старший преподаватель

²магистр п.н., Магистр дефектологии, Отдел «Специального образования»,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация

В настоящее время, в связи с освоением глобального образовательного пространства в сфере специального образования, сформировалась развитая личность. Следовательно, необходимо развивать у учащихся способность обучаться и использовать знания в новых жизненных ситуациях. Сегодня Казахстан взял на себя законодательные обязательства по обеспечению нормального уровня жизни людей с ограниченными возможностями, их участия в политической, социальной и культурной жизни страны.

Отечественные и зарубежные исследования подтверждают осуществимость и целесообразность этих технологий в учебных заведениях, а также особую роль компьютеров в развитии интеллекта и личности ребенка в целом. Многочисленные исследования показали, что для некоторых учащихся средних школ характерно полное отсутствие когнитивных функций.

Ключевые слова: Новые информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, нарушения речи.

A.A. Baitursynova¹, B. Aikynkyzy²
Master of pedagogical Sciences, Master of Defectology, Department of "Special Education"
batima.aikynkyzy@mail.ru
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Abai Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Almaty

APPLICATION OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY WORK

Abstract

Currently, in connection with the development of the global educational space in the field of special education, a developed personality has been formed. Therefore, it is necessary to develop students' ability to learn and use knowledge in new life situations. Today, Kazakhstan has assumed legislative obligations to ensure a normal standard of living for people with disabilities, their participation in the political, social and cultural life of the country.

Domestic and foreign studies confirm the feasibility and expediency of these technologies in educational institutions, as well as the special role of computers in the development of the child's intelligence and personality as a whole. Numerous studies have shown that some secondary school students are characterized by a complete lack of cognitive functions.

Keywords: New information technologies, information and communication technologies, speech disorders.

XXI ғасыр ақпарат ғасыры болғандықтан барша адамзатқа компьютерлік сауаттылық қажет. Білім берудің негізгі мақсаты – білім мазмұнын жаңартумен қатар, оқытудың әдіс-тәсілдері мен әр түрлі құралдарын қолданудың тиімділігін арттыруды талап етеді. Осы мақсатты жүзеге асыруда ақпараттық технологияны пайдалану әдісі зор рөл атқарады. Осы орайда Елбасы Н.Ә. Назарбаев 2020-жылғы Қазақстан халқына Жолдауында – «Оқу үдерісінде ақпараттық технологияларды білім беру саласын жақсартуда қолданыс аясын кеңейту керек» деген сөзін басшылыққа ала отырып, сабақта жаңа ақпараттық технологияларды пайдалануға жаппай көшуіміз керек.

Дәnniң өсіп жетілуі топырағына, күтіміне байланысты болытыны сияқты, баланың психикалық қалыптасуы да өскен ортасына, алған тәрбиесіне, білім алған мектебіне байланысты.

Бастауыш мектепте оқытудың негізгі мақсаты – әр баланы қысқа мерзімде үлкен көлемді ақпаратты меңгеруге, түрлендіруге және практикада қолдануға үйрету. Оқытудың дәстүрлі әдістері мен заманауи ақпараттық технологиялардың, соның ішінде компьютерлік технологиялардың тіркесімі мұғалімге осы қиын тапсырманы шешуге көмектесе алады, өйткені сабақта компьютерді қолдану оқу үдерісін мобильді, қатаң сараланған және жеке етуге мүмкіндік береді, бұл әсіресе түзету логопедиялық жұмыста маңызды.

Бастауыш мектептегі сабақтарда компьютерді қолдану қажеттілігінің бірнеше маңызды себептерін атап өткен жөн:

Біріншіден, бастауыш мектеп жасындағы балалардың психоэмоционалды және физиологиялық ерекшеліктеріне сәйкес оқу процесін ұйымдастыру. Психологтар беделді жұмыс, жеті жасар баланың табысты мансабы маңызды емес екенін дәлелдеді. Бастауыш мектеп жасындағы балаларға баланың оқу-тәрбие процесіне белсенді қатысуын ынталандыратын ұзақ мерзімді мақсаттар қою қиын. Осыған байланысты дәстүрлі түрде мұғалімдер мотивацияны жоғарылату үшін ұқсас мақсаттарды қолданады: партада отырған көршісінен жылдам оқуды үйрену, анасын ренжітпеу және т.б. Өз тәжірибемнен, жеті немесе тоғыз жастағы балалардың негізгі әрекеті ойын екенін ескере отырып, жоғарыда аталған мәселені шешуге көмектесетін интерактивті мүмкіндіктердің кең ауқымы бар компьютер екеніне көзім жетті. Компьютерлік оқытудың мамандандырылған құралдарының артықшылықтарының бірі – олар компьютерлік емдік органы имитациялау арқылы балалардың түзету сабақтарын өткізуге ынталы дайындығын едәуір арттыра алады. Оның шеңберінде бала өз қызметін дербес жүзеге асырады, осылайша шешім қабылдау қабілетін дамытады, басталған жұмысты соңына дейін жеткізуді үйренеді. Компьютермен байланыс мектеп оқушыларының қызығушылығын оятады, алдымен ойын ретінде, сосын оқу іс-әрекеті ретінде. Бұл қызығушылық танымдық мотивация, ерікті есте сақтау мен зейін сияқты маңызды құрылымдардың қалыптасуының негізінде жатыр, және дәл осы қасиеттер баланың мектепте оқуға психологиялық дайындығын қамтамасыз етеді.

Екіншіден, мектеп оқушыларының дайындық деңгейінің әр түрлілігін, даму айырмашылығын ескере отырып, бағдарламалық материалды әр бала толық меңгеруі үшін бастауыш мектептегі оқытудың даралануы мен саралану процесін технологияландырудың нақты мүмкіндігі бар екенін есте сақтау мен ойлауымыз керек. Бұл психикалық белсенділігі жоғары немесе төмен мектеп оқушыларын, сонымен қатар ауруға байланысты сабақтан қалып қойған оқушыларды оқытуда туындайтын мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Тәжірибе көрсеткендей, психикалық белсенділігі жоғары оқушылар компьютер көмегімен жаңа материалмен танысады, жаңа ақпарат алады, білімдерін тереңдетеді және күрделілігі жоғарылаған жаттығуларды орындай алады. Төменгі деңгейдегі оқушылар бағдарлама арқылы сабақтың барысын бәсеңдетпей, компьютермен жеке қарқынмен жұмыс жасай алады. Сабақтан қалған балалар сабақтың белгілі бір кезеңдерінде немесе сабақтан кейін білімдеріндегі олқылықтардың орнын толтыра алады.

Үшіншіден, сабақта компьютерлік тесттер мен диагностикалық кешендерді қолдану мұғалімге қысқа мерзімде оқылатын материалды меңгеру деңгейінің объективті бейнесін алуға және оны уақытында түзетуге мүмкіндік береді.

Сондықтан аталмыш топтағы балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселесі қазіргі таңдағы оқытудың озық технологиялар түрімен кешенді жұмыс жасауды қажет етеді. Сондықтан қазіргі педагогика ғылымы – баланың тұлғалық дамуына бағытталған жаңа оқыту технологияларын шығаруға ұмтылуда. Сол технологиялардың бірі – ақпараттық коммуникация технологиялары.

Жаңа ақпараттық технологиялар (ЖАТ) сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен түзету – дамытушылық жұмыстың перспективалы құралына айналды. Кез келген жерде есептеу әлі зерттелмеген жаңа оқыту нұсқаларын ашады. Олар заманауи электроника мен телекоммуникацияның бірегей мүмкіндіктерімен байланысты. АКТ-ны отандық педагогикада қолдану, және т.б. жасаған негізгі психологиялық, педагогикалық және әдістемелік ережелерге негізделген [1].

Көптеген авторлар атап өткендей, компьютерлік технологияны қолдану педагогикалық процесті оңтайландыруға, дамуында ауытқулары бар балаларды оқытуды жекелендіруге және кез-келген әрекеттің тиімділігін едәуір арттыруға мүмкіндік береді (, 1994; , 2002; , 1988; , 1994 және т.б.). [3]

Соңғы онжылдықтарда дамудың әртүрлі бұзылулары мен нәрестелердегі физиологиялық жетілмегендік құбылыстарының пайда болу жиілігінің жоғарылауы байқалды. Болашақта дамудағы мұндай ауытқулар көбінесе сөйлеудің функционалды жүйесінің әртүрлі деңгейлерінің дамымауы түрінде көрінеді. [2]

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауын зерттеу және түзету мәселесіне арналған зерттеулер (1978, 2001, 1990 және т.б.). Сондықтан, жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың даму заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып, коррекциялық - білім беру процесінде мамандандырылған компьютерлік технологияларды қолдану түзету білімінің тиімділігін арттырады, мектепке дейінгі балаларды сауаттылыққа даярлау процесін жеделдетеді, оларда қайталама жазу бұзылыстарының пайда болуына жол бермеу, демек, бастауыш мектеп оқушыларының әлеуметтік бейімделу қаупін азайту. Әдебиеттерді талдау көрсеткендей, компьютерлік құралдар маманға түзету білімінің мазмұнының бір бөлігін емес, баланың дамуындағы ауытқуларды түзетудің қосымша мүмкіндіктерін көрсетеді. Компьютерлік технологияны өз жұмысында қолданатын логопед арнайы білімнің екі негізгі міндетін шешуі қажет: балалардың компьютерді қолдану қабілетін қалыптастыру және олардың дамуы мен психофизиологиялық бұзылуларды түзету үшін компьютерлік технологияны қолдану. Дамуында ауытқушылығы бар балалармен жүргізілетін түзету - ағарту жұмыстары мамандандырылған немесе бейімделген компьютерлік бағдарламаларды қолдануды көздейді (негізінен оқыту, диагностикалық және дамытушылық). Оларды қолданудың нәтижесі мұғалімнің кәсіби құзырлығына, жаңа мүмкіндіктерді қолдана алуына, ЖАТ-ны әр баланың білім жүйесіне қосуына, үлкен мотивация мен психологиялық жайлылық туғызуына, сондай-ақ оқушыға форманы таңдау еркіндігіне байланысты және әрекет құралдары. ЖАТ-ты арнайы педагогикада қолданудың басым міндеті – балаларға информатика мен компьютерлік технологияның бейімделген негіздерін үйрету емес, олардың өмір сүру ортасын жан-жақты өзгерту, белсенді шығармашылық белсенділікті дамытудың ғылыми негізделген жаңа құралдарын құру. Әр түрлі ауытқулары бар балаларды оқытудың тиімділігі, оның ішінде сөйлеу қабілеті де, көп жағдайда компьютерлік бағдарламалар мамандары үшін әдістемелердің дайындық дәрежесіне байланысты. Арнайы әдебиеттерді зерделеу көрсеткендей, бұл мәселе бойынша әзірлемелердің көпшілігі бөлшек-

телген және түзету процесіне ЖАТ енгізудің кейбір аспектілерін ғана ашады. Мектеп оқушылары үшін компьютерлік технологиялар оқу пәні ретінде ғана емес, сонымен қатар түзету әрекетінің қуатты және тиімді құралы ретінде де құндылыққа ие болады. Сондықтан қазіргі жағдайда логопедия мен дефектологиялық сабақтар жаңа компьютерлік технологияларды қолданусыз мүмкін емес. Компьютерлік әдістерді дәстүрлі әдістермен қолданудың оңтайлы үйлесімі түзету жұмыстарында ЖАТ (жаңа ақпараттық технологиялар) қолданудың тиімділігін анықтайды. Айта кету керек, соңғы уақытта бағдарламалық қамтамасыз ету нарығында компьютерлік бағдарламалардың үлкен саны пайда болды, олар оқу-түзету жұмыстарында, сонымен қатар мектеп оқушыларына психологиялық қолдау көрсетуде сәтті қолданыла алады. [4]

Ақпараттық коммуникация технологияларын бастауыш сынып балалармен логопедиялық жұмыс кезінде де қолдануға болады. АКТ сабаққа көрнекілік әсерін тигізеді, баланың бойында қызығушылық пен белсенділікті оятады, мұғалім-логопед пен ата-аналардың өзара тығыз байланысына ықпал етеді. *Осылайша, жаңа ақпараттық технологиялар құралдарын пайдаланудың келесі педагогикалық мақсаттарын атап өтуге болады:*

1) білім алушының тұлғасын дамыту, ақпараттық қоғам жағдайында жеке тұлғаны қоғамдық өмірге дайындау;

2) ойлауды дамыту (мысалы, көрнекі-әрекеттік, көрнекі-бейнелік, интуитивті, шығармашылық, логикалық ойлау түрлері);

3) эстетикалық тәрбие (мысалы, компьютерлік графика, мультимедиа технологиясы мүмкіндіктерін пайдалану арқылы);

4) коммуникативтік қабілеттерін дамыту;

5) ақпараттық мәдениетті қалыптастыру, ақпаратты өңдеуді жүзеге асыру қабілеті (мысалы, әртүрлі графикалық және музыкалық редакторларды қолдану есебінен).

б) компьютерлік тышқанмен жұмыс баланың жетекші қолының моторикасын дамытудың құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл жұмыстың тиімділігі кері байланыс механизмімен байланысты - әр қолмен қозғалысқа жауап ретінде көру және дыбыс сигналдарын алу (тышқанның жылжуы).

Сонымен қатар, АКТ-ды түзету-дамытушылық тапсырмалармен ұштастыра қолдану барысында логопед келесі міндеттерді шешуге мүмкіндік алады:

1. Балалардың зияткерлік саласын дамыту: ойлау, есте сақтау, зейінді дамыту, пәндік білімді, іскерлікті, дағдыларды қалыптастыру;

2. Мотивациялық саланы дамыту: білімге, таным тәсілдеріне қажеттілікті қалыптастыру;

3. Ерік қасиеттерін дамыту: мақсаткерлікті, өзін-өзі ұстай білуді, өз күшіне сенімділікті қалыптастыру;

Соңғы кезде сөйлеу кемшіліктерін жоюда жаңа технологиялардың рөлі артып келеді. Сонымен, компьютерлік технология түзету әрекетінің қуатты және тиімді құралы ретінде әрекет етеді. Компьютерлік технологиялар дәстүрлі жеке логопедиялық сабақтың құрылымына қосымша инновациялық элементтер ретінде енгізілді.

Компьютерлік технологияны өз жұмысында қолданатын логопед балаларға компьютердің теріс әсерін азайту туралы қамқорлық жасауға міндетті. Компьютерлік ойындарды қолдана отырып түзету курсының жеке бағдарламаларын әзірлеу кезінде Ресей ғылым академиясының даму физиологиясы институтының осы бағыттағы зерттеулерінің нәтижелері ескерілді, атап айтқанда: қауіпсіз бір реттік жұмыстың максималды шегі. компьютерде; бір баламен сабақ өткізу жиілігі; оқушының компьютермен жұмыс жасауға психологиялық дайындығы.

Кәдімгі пернетақта тренажерлері де пайдалы болуы мүмкін, олар көбінесе ДК пернетақтасында "соқыр" теру дағдыларын қалыптастыру үшін қолданылады, сонымен қатар заманауи мәтіндік редакторлар (ноутбук, WordPad, Microsoft Word), графикалық редакторлар (Paint және т.б.). Зерттеушілердің пікірінше, оқу процесінде ЖАТ қолдану баланың моторикасы, зейіні мен есте сақтауын дамытуға, ойлауды белсендіруге, қазақ тілі туралы білімін тереңдетуге және шоғырландыруға, орфографияны дамытуға және т.б. ықпал етеді. [5]

Компьютердегі сабақтар саусақтардың еркін моторикасын дамыту үшін өте маңызды, бұл әсіресе бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс жасау кезінде маңызды. Компьютерлік тапсырма-ларды орындау процесінде олар берілген тапсырмаларға сәйкес белгілі бір пернелерді саусақтары-мен басуды, тышқан манипуляторын қолдануды үйренуі керек. Сонымен қатар, балаларды жазуды игеруге дайындаудың маңызды сәті-визуалды және моторлы анализаторлардың бірлескен үйлесімді қызметін қалыптастыру және дамыту, бұл компьютерді қолдана отырып сабақтарда сәтті жүзеге асырылады.

XXI ғасыр талабына сай азаматтарға заманауи білім беру, мүмкіндігі шектеулі жандарға қолайлы орта туғыза отырып, олармен жүргізілетін жұмыстарда барынша ақпараттық коммуникация технологияларды қолдана келе, оларды өздерін қоғамның бір бөлшегі ретінде сезінуге мүмкіндік беру бұл әрбір мұғалім-логопедті толғандыруы тиіс мәселе екенін айтқымыз келеді. Осылардың бәрін іске асыру үшін жаңа технологияларды логопедиялық жұмыста ұштастыра қолдана білу әрбір мұғалімнің міндеті деп білеміз. [6]

Осылайша, оқушылардың сөйлеу бұзылыстарын түзету процесінде компьютерлік технологияларды қолдану сөйлеу кемшіліктерін тиімді жоюға, сол арқылы оқушының жетістікке жету жолындағы кедергілерді жеңуге мүмкіндік береді. Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы сөйлеуді түзету процесінде компьютерлік технологияларды қолдану логопедиялық әсердің түзету және білім беру міндеттерін біріктіруге, оқушылардың психикалық дамуының заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді. Түзету процесінде компьютерлік технологияны қолдану қауіпсіз қабылдау түрлеріне негізделген балалардағы компенсаторлық тетіктерді белсендіруге ықпал етеді. Жұмыс түзету бойынша жалпы сөйлеу тілінің дамуының, сондай-ақ бақылау қызметінің нәтижелерімен оқушылар жүргізіледі тірегі па көрумен және естумен қабылдау.

Олардың негізінде түзету логопедиялық жұмыс процесінде балаларда дұрыс сөйлеу дағдылары қалыптасады, ал болашақта олардың сөйлеуін өзін-өзі бақылау.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2020» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауы. – Астана, 2013.
2. «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы ҚР Заңы». – Астана, 2002.
3. Компьютеризации обучения – научную основу // Вестник Московского Университета. Сер.14, Психология. – 1986. – №1. – С.3-9.
4. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения: Проект психол. концепции / и др. // Информатика и образование. – 1989. – №3. – С.3-16.
5. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с нарушениями в развитии / в сб. научных трудов и проектных материалов ИПН РАО. – М., 1996.
6. Королевская интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски. //Дефектология. – 1998. – № 1. – С.47-55.

УДК 376.37

Н.Б. Жиенбаева¹, Б.И. Сәрсенбай²

¹п.э.д., профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

²магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАР ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ КІШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНДА СӨЙЛЕУ ТІЛ БҰЗЫЛЫСТАРЫН ТҮЗЕТУ

Аңдатпа

Мақалада арнайы білім беруде ақпараттық технологияны қолдану мәселелері ашылады. Компьютерлік бағдарлама сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен логопедиялық жұмыста тиімді.

Түйінді сөздер: сөйлеу қабілеті бұзылған балалар, технология, компьютер, бағдарлама, педагогикалық процесс, даралау, оқыту, түзету.

Жиенбаева Н.Б.¹, Сәрсенбай Б.И.²

¹п.н., профессор, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

²магистрант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

В статье раскрываются вопросы применения информационной технологии в специальном образовании. Компьютерная программа эффективна при логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, технология, компьютер, программа, педагогический процесс, индивидуализация, обучение, коррекция.

Zhienbayeva N.B.¹, Sarsenbay B.I.²

¹Doctor of Psychological Sciences, Professor Abai Kazakh National Pedagogical University

²student of master's degree, Abai Kazakh National Pedagogical University

CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING COMPUTER TECHNOLOGIES

Abstract

The article deals with the application of information technology in special education. The computer program is effective in speech therapy work with children with speech disorders.

Keywords: children with speech disorders, technology, computer, program, pedagogical process, individualization, training, correction

Қазіргі уақытта арнайы педагогиканың өзекті міндеттерінің бірі бастауыш мектеп жасындағы балалардың тілдік және сөйлеу дамуындағы бұзылуларды түзету процесінің тиімділігін арттыру болып табылады. Түзету жұмыстарын уақтылы жүргізу балалардың мектептегі сәтсіздігінің себептерін жоюға және жаңа әлеуметтік жағдайларда олардың бейімделу қаупін азайтуға мүмкіндік береді.

Компьютерлік технологияны қолдану педагогикалық процесі оңтайландыруға, дамуында ауытқулары бар балаларды оқытуды жекелендіруге және кез-келген әрекеттің тиімділігін едәуір арттыруға мүмкіндік береді.

Өз жұмысында микропроцессорларды қолданатын заманауи техникалық құрылғылар сөйлеудің әртүрлі бұзылыстарын түзету, тілдік және сөйлеу құралдарын қалыптастыру және дамыту, сондай-ақ балалардың жалпы дамуы үшін компенсаторлық механизмдердің белсенді және тиімді жұмыс істеуіне ықпал ететін түбегейлі жаңа педагогикалық технологияларды жобалауға мүмкіндік береді.

Жаңа компьютерлік технологиялар арнайы білім беруде, ең алдымен, бұзылуларды түзету және қалыпты емес балалардың жалпы дамуы үшін қолданылады, бала мен компьютердің қарым-қатынас ерекшеліктері мәселесі ерекше назар аударуды қажет етеді. Олар белгісіздік пен қабілетсіздіктің психологиялық жағдайын одан әрі нығайтады, бұл өз кезегінде баланың эмоционалды және психикалық жағдайына және дамуына жағымсыз әсер етеді. Мұндай жағдайда баланың қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға және дамытуға, ауызша қарым-қатынастан ақпарат алу қабілетін дамытуға бағытталған жұмыс жүргізу қажет, оған компьютерлік байланыс құралдары кең мүмкіндіктер береді. Сонымен қатар, компьютерлік жаттығулар әр түрлі қарым-қатынас жағдайларын модельдеуге және балаға қажетті серіктеспен диалогты нақты өмірде бірнеше рет қайталауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, компьютерлік модель балалар үшін өте тартымды, бұл серіктеспен байланыс орнатуға ынталандыруды қамтамасыз етеді [1, 9 б.].

Сонымен қатар, компьютерлік оқыту элементтері балаларда сана-сезімнің маңызды функциясын қалыптастыруға көмектеседі, бұл олардың тілдік және интеллектуалды дамуы үшін өте маңызды. Сананың символдық функциясының қалыптасуы мен дамуы, ауызша есте сақтау мен зейіннің, ауызша-логикалық ойлаудың дамуы лексикалық және грамматикалық бұзылуларды түзетудің алғышарттарын жасайды және бастауыш мектеп жасындағы балаларда тілдік құралдардың қалыптасуы мен дамуына ықпал етеді.

Мамандандырылған компьютерлік оқыту құралдарының артықшылықтарының бірі – бұл түзету және дамыту компьютерлік ортасын модельдеу арқылы балалардың түзету сабақтарына мотивациялық дайындығын едәуір арттыруға мүмкіндік береді. Оның аясында бала өз қызметін дербес жүзеге асырады, осылайша шешім қабылдау қабілетін дамытады, басталған әрекетті аяғына дейін жеткізуді үйренеді. Компьютермен қарым-қатынас бастауыш мектеп жасындағы балаларда үлкен қызығушылық тудырады, алдымен ойын, содан кейін оқу әрекеті ретінде. Бұл қызығушылық танымдық мотивация, ерікті есте сақтау және назар аудару сияқты маңызды құрылымдарды қалыптастыруға негізделген.

Компьютерді қолдану арқылы сабақ барысында балалар қиындықтарды жеңуге, өз қызметін бақылауға, нәтижені бағалауға үйренеді.

Осының арқасында мақсат қоюды, жоспарлауды және бақылауды әртүрлі әдістердің үйлесімі арқылы оқыту тиімді болады. Компьютерлік бағдарлама белгілеген проблемалық жағдайды шеше отырып, бала оң нәтижелерге қол жеткізуге тырысады, өз іс-әрекетін мақсатына бағындырады. Осылайша, компьютерлік оқыту құралдарын пайдалану бастауыш сынып оқушыларында тәуелсіздік, жинақылық, шоғырлану, табандылық сияқты қасиеттерді дамытуға көмектеседі, сонымен қатар оларды жанашырлықпен, бағдарлама кейіпкеріне көмектесумен таныстырады.

Компьютердегі сабақтар саусақтардың еркін моторикасын дамыту үшін үлкен маңызға ие. Компьютерлік тапсырмаларды орындау барысында олар алға қойылған міндеттерге сәйкес белгілі бір пернелерді саусақтарымен басуды, тінтуір манипуляторын қолдануды үйренеді.

Сонымен қатар, балаларды жазуды игеруге дайындаудың маңызды сәті-компьютерді қолдана отырып сабақтарда сәтті қол жеткізілетін көру және мотор анализаторларының бірлескен үйлестіру қызметін қалыптастыру және дамыту. Осылайша, бастауыш мектеп жасындағы балаларда сөйлеудің жалпы дамымауын түзету процесінде компьютерлік технологияларды қолдану орынды болып көрінеді.

Компьютерлік педагогикалық оқыту технологияларына ғылыми негізделген принциптер мен талаптарды әзірлеуге арналған зерттеулерге сүйене отырып, компьютерлік технологияларды әзірлеу кезінде келесі принциптер жүзеге асырылады:

1. Сөйлеу бұзылыстарын түзетуге полисенсорлық тәсіл принципі.

Түзету процесінде компьютерлік технологияны қолдану қауіпсіз қабылдау түрлеріне негізделген балалардағы компенсаторлық тетіктерді белсендіруге ықпал етеді. Сөйлеудің жалпы дамымауын түзету бойынша жұмыс, сондай-ақ бастауыш сынып оқушыларының іс-әрекетінің нәтижесін бақылау визуалды және есту қабылдауына сүйене отырып жүзеге асырылады. Ақпаратты визуализация-

лау монитор экранында балаларға қол жетімді мультфильмдер мен кейіпкерлер түрінде болады. Бұл орталық жүйке жүйесінің тұрақты визуалды - кинестетикалық және визуалды - аудио шартты – рефлекторлық байланыстарын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Олардың негізінде түзету логопедиялық жұмыс процесінде балаларда сөйлеу дағдылары қалыптасады, ал болашақта олардың сөйлеуін өзін-өзі бақылау.

2. Сөйлеу бұзылыстарын түзетудің жүйелік тәсілінің принципі.

Дамыған компьютерлік технология келесі сипаттамаларды түзету және дамыту үшін өзара байланысты жұмыс істеуге мүмкіндік береді: дыбысты айту, ауызша сөйлеудің просодикалық компоненті, фонемалық процестер, тілдің лексикалық және грамматикалық құралдары, артикуляциялық моторика, кері сөйлеу кинестезиясы, саусақтардың ұсақ моторикасы («тінтуір» манипуляторымен жұмыс) пернетақта), есту және көру қабілеті, зейін, ауызша және визуалды жад, эмоционалды – еріктік және мотивациялық салалар, балалардың ауызша және логикалық ойлауы.

3. Даму бұзылыстары бар балаларды дамыту және саралау принципі.

4. Жүйелі оқыту принципі

5. Оқытудың қолжетімділігі қағидаты.

6. Оқытуды дараландыру принципі.

7. Балалардың білімін игерудегі және оларды жүзеге асырудағы сана мен белсенділік принципі.

8. Баланың іс-әрекетінің нәтижелерін объективті бағалау принципі.

9. Ойын стратегиясы және баланы ойын жағдайына енгізу принципі.

10. Тәрбиелік оқыту принципі.

11. Компьютерлік оқыту құралдарының интерактивтілігі принципі.

Бастауыш мектеп жасындағы балаларда сөйлеудің жалпы дамымауын түзету технологиясын қолдану барысында бірқатар міндеттер шешіледі:

1. Бұзылған функцияларды түзету, балаларда келесі сөйлеу және тілдік құралдарды қалыптастыру және дамыту: дыбысты айту, ауызша сөйлеудің просодикалық компоненттері, фонемалық есту, фонемалық қабылдау, тілдің лексикалық және грамматикалық компоненттері.

2. Оқу іс-әрекетінің дағдыларын қалыптастыру және дамыту: мақсаттарды түсінуге, қойылған міндеттерді өз бетінше шешуге, қойылған мақсаттарға жетуге, қызмет нәтижелерін бағалауға үйрету.

3. Сананың символдық функциясын дамыту.

4. Ауызша-логикалық ойлауды дамыту.

5. Көру және есту қабілетін дамыту.

6. Дамыту, көру және вербалды есте сақтау.

7. Зейінді дамыту.

8. Мотивациялық саланы дамыту.

9. Эмоционалды-сауық саланы дамыту: тәуелсіздікке, шоғырлануға, табандылыққа тәрбиелеу; эмпатияға, ынтымақтастыққа тарту.

10. Дамыту, қиялдану.

11. Танымдық белсенділікті дамыту.

Компьютерлік технологияның көмегімен оқу және түзету міндеттерін шешу баланың жеке мүмкіндіктері мен түзету және білім беру қажеттіліктеріне сәйкес жалпы түзету жұмыстары жүйесіне енеді. Оны қолдану логопедтің басты рөлінде үштік өзара әрекеттесу принципіне сәйкес жүзеге асырылады: мұғалім – компьютер – бала. Осы тәсіл аясында логопед мұғалім кіші оқушының мүмкіндіктері мен білім беру қажеттіліктеріне сәйкес түзету жұмыстарының жеке жоспарын жасайды және түзету міндеттерін таңдайды. Олар келесі талаптарға сай болуы керек:

1) компьютерлік технологияны қолданбай шешу қиын немесе іс жүзінде мүмкін болмайтын оқу – түзету міндеттері іріктеледі;

2) қысқа мерзімде қажетті түзету – білім беру әсеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді;

3) баланың оқуға неғұрлым жоғары уәждемелік дайындығының дамуына ықпал етеді;

4) сөйлеу және тілдік құралдардың өзекті жай-күйіне, сондай-ақ таяудағы даму аймағына сәйкес келетін тапсырмалардың күрделілік деңгейін таңдау есебінен түзету процесін дараландыруға мүмкіндік береді [2, 98 б.].

Компьютерлік оқыту технологиялары – бұл тиісті бағдарламалық жасақтаманы қолдануға негізделген және оқу процесін немесе белгілі бір білім беру мәселесін шешу алгоритмін анықтайтын педагогикалық рецепттер жүйесі. Арнайы білім беруге арналған компьютерлік технологиялардың ерекшелігі, олар, ең алдымен, даму бұзылыстарын түзетудің ғылыми негізделген әдістеріне негіздел-

ген, қалыпты емес балалардың жалпы заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескереді. Олар әр түрлі кезеңдерде түзету және білім беру процесін қолдайтын және оларды түзету оқыту жүйесіне қосудың оңтайлы жолын қамтамасыз ететін бірыңғай бағдарламалық - әдістемелік кешендер болып табылады.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңі «ақпараттық мәдениеттің» қалыптасуын көрсетеді. Ақпаратты құру, өңдеу және беру операциялардың негізгі түрлерінің біріне айналады. Техникалық құрылғылар техникамен тікелей байланысты қызметте де, басқа салаларда да, соның ішінде білім беру саласында да қолданылады. Көптеген авторлар атап өткендей, компьютерлік технологияны қолдану педагогикалық процесті оңтайландыруға, дамуында ауытқулары бар балаларды оқытуды жекелендіруге және кез-келген әрекеттің тиімділігін едәуір арттыруға мүмкіндік береді. Сондықтан, жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың даму заңдылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып, түзету және білім беру процесінде мамандандырылған компьютерлік технологияларды қолдану түзету жаттығуларының тиімділігін арттырады, мектеп жасына дейінгі балаларды сауаттылыққа үйрету процесін жеделдетеді, оларда жазбаша сөйлеудің қайталама бұзылыстарының пайда болуын болдырмайды, демек, оқушылардың әлеуметтік бейімделу қаупін азайтады.

Компьютерлік құралдар маманға түзету жаттығулары мазмұнының бір бөлігін емес, баланың дамуындағы ауытқуларды түзетудің қосымша мүмкіндіктерін ұсынады. Жұмыста компьютерлік техниканы қолданатын дефектолог арнайы оқытудың екі негізгі міндетін шешуі керек: балаларда компьютерді қолдану қабілетін қалыптастыру және психофизиологиялық бұзылыстарды дамыту және түзету үшін компьютерлік технологияларды қолдану [3,60 б.].

Дамуында ауытқулары бар балалармен түзету және тәрбие жұмысы мамандандырылған немесе бейімделген компьютерлік бағдарламаларды (негізінен оқыту, диагностикалық және дамыту) қолдануды қамтиды. Оларды қолданудың әсері мұғалімнің кәсіби құзіреттілігіне, жаңа мүмкіндіктерді қолдана білуге, үлкен мотивация мен психологиялық жайлылықты құруға, сонымен қатар оқушыға іс-әрекеттің формалары мен құралдарын таңдау еркіндігін беруге байланысты. Арнайы педагогикада жаңа ақпараттық технологияларды қолданудың басым міндеті – балаларға информатика мен компьютерлік техниканың бейімделген негіздерін үйрету емес, олардың тіршілік ету ортасын жан-жақты өзгерту, белсенді шығармашылық қызметті дамытудың жаңа ғылыми негізделген құралдарын құру. Компьютерлік бағдарламалардың мақсаты – заманауи ақпараттық технологияларды қолдана отырып, мектеп жасына дейінгі балалардың қабілеттерін дамыту. Мақсатқа жету үшін шешілетін міндеттерді келесі топтарға біріктіруге болады (Ю.Б. Зеленская, 2004): сөйлеуді дамыту; балалардың сөздік қорын және қоршаған әлем туралы білімдерін кеңейту; сөйлеудің дыбыстық мәдениетін, эстетикалық талғамды, сөйлеудің грамматикалық құрылымын қалыптастыру; баланың сенсорлық мүмкіндіктерін, сананың маңызды функциясын және баланың эмоционалды - ерік саласын дамыту; эмпатияға, ынтымақтастыққа, бірлесіп құруға баулу. Біз «жолбарыстарға арналған ойындар» компьютерлік бағдарламасының мысалын келтіреміз. Бұл логопедиялық бағдарлама мектепке дейінгі жастағы және бастауыш мектеп жасындағы балаларда сөйлеудің жалпы дамуына түзетуге арналған [4, 88 б.].

Бағдарлама сөйлеудің просодикалық компоненттерін, дыбыстардың дұрыс айтылуын, фонемалық процестерді, тілдің лексикалық және грамматикалық құралдарын қалыптастыру бойынша тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік береді және «жолбарыстарға арналған ойындар» компьютерлік бағдарламасын, оны түзету және білім беру процесінде қолдану бойынша нұсқаулықтарды қамтитын бірыңғай бағдарламалық - әдістемелік кешен болып табылады. Бағдарлама дизартрия, дислалия, ринолалия, кекіру, сондай-ақ қайталама сөйлеу бұзылыстары кезінде сөйлеу бұзылыстарын еңсеру үшін тиімді жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кукушкина О.И. *Компьютер в специальном обучении: проблемы, поиски, подходы // Дефектология.* – М., 2010. – № 5.
2. Куликовская Н.Э. *Условия построения компьютерных логопедических игр // Научные проблемы гума-нитарных исследований.* – 2010. – № 9. – С. 96-103.
3. Лизунова Л.Р. *Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие.* – Пермь: ПКИПКРО, 2007. – 60 с.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. *Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология.* – 2008. – № 2. – С. 86-94.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Әбубәкірова А.Е. - 7M01906–Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Абаева Г.А. - ғылыми жетекші, п.ғ.к, доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

Айқынқызы Б. - п.ғ. магистрі, Абай атындағы ҚазҰПУ

Абубакирова А.Т. - 7M01901-Дефектология мамандығының 1 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Аутаева А.Н. – психол.ғ.к. қауымд. профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Байтурсынова А.А. - п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ

Бағышбек А.Б. - Арнайы педагогика кадрларын дайындау» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Бекмуратова Г.Т. – ғылыми жетекші: п.ғ.к., қауымд, проф., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ

Дүйсенбек Д.М. – 7M01901 – Дефектология мамандығының 1 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Едіге Н.Ғ. - магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

Есенгелді Т. - 7M01906-Дефектология мамандығының 1 курс магистранты Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Жиенбаева Н.Б. - психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Қайырова Ж.Ә. - п.ғ. магистрі, «Дефектология» мамандығының, «Арнайы білім беру» кафедрасы

Қалдыбаева А.Ж. - 7M01901–Дефектология мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Кауетаева Д.К. - Абай атындағы ҚазҰПУ 7M01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

Қырғызбай А.С. - магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

Махадилова М.С. - КММ Есту қабілеті төмен балаларға арналған №5 арнайы түзету мектеп интернаты, магистр-сурдопедагог

Махатай С.Ш. - магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

Махметова А.А. - ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мергенбай М.Е. - 7M01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мирзахмедова У.А. - «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің оқытушысы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Нұрбол М. - магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

Сәрсенбай Б.И. - магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

Төлемісова Н.Қ. - Павлодар облысының әкімдігі Павлодар облысы білім беру басқармасының "№ 1 арнайы кешен балабақша – мектеп - интернаты" КММ басшысы

Оразаева Г.С. - ғылыми жетекшісі, Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университеті, п.ғ.к., доцент.

Ормахан Б.Н. - Абай атындағы ҚазҰПУ 7M01906 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

Орынбек А.А. - Абай атындағы ҚазҰПУ 7M01901-Дефектология мамандығының 2 курс магистранты

Шауленбек Қ.Қ. - Арнайы педагогика бойынша мамандарды даярлау «Логопедия» II курс магистранты. Абай атындағы ҚазҰПУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абубакирова А.Е.** - магистрант 2 курса 7М01906 – Дефектология, КазНПУ им. Абая,
Абаева Г.А. - научный руководитель, к.п.н, доцент, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан
Айкынкызы Б. - магистр п.н., Отдел «Специального образование», КазНПУ имени Абая
Абубакирова А.Т. - Магистрант 1 курса по специальности 7М01901-Дефектология, КазНПУ им. Абая
Аутаева А.Н. - к.психол. н., ассоц. профессор, КазНПУ имени Абая
Байтурсынова А.А. - к.п.н, КазНПУ имени Абая
Багышбек А.Б. - магистрант 2 курса по специальности «7М01901–Подготовка кадров специальной педагогики» КазНПУ им. Абая
Бекмуратова Г.Т. - научный руководитель: к.пс.н., проф, доцент КазНПУ им. Абая
Дуйсенбек Д.М. – магистрант 1 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая
Едиге Н.Г. - магистрант, КазНПУ имени Абая
Есенгелди Т. - магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Дефектология, КазНПУ им. Абая
Жиенбаева Н.Б. -доктор психологических наук, профессор, КазНПУ имени Абая
Кайырова Ж.А. - магистр п.н., Магистр дефектологии, Отдел «Специального образование»,
Калдыбаева А.Ж. - 7М01901 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ имени Абая
Кауетаева Д.К. - 7М01901 – Дефектология, магистрант 2 курса КазНПУ имени Абая,
Кыргызбай А.С. - магистрант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
Махадилова М.С. - Специальная коррекционная школа интернат №5 для детей с нарушениями слуха, магистр-сурдопедагог
Махатай С.Ш. - магистрант, КазНПУ имени Абая
Махметова А.А. - научный руководитель, PhD, старший преподаватель , КазНПУ имени Абая
Мергенбай М.Е. - магистрант 2 курса по специальности 7М01901- Дефектология, КазНПУ им. Абая,
Мирзахмедова У. А. - преподаватель отдела профессиональной подготовки по «Специальной педагогике», КазНПУ имени Абая
Нурбол Мира - магистрант, КазНПУ имени Абая
Сәрсенбай Б.И. - магистрант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті
Тулемисова Н.К. - руководитель КГУ «Специальный комплекс детский сад – школа – интернат №1» управления образования Павлодарской области, акимата Павлодарской области
Оразаева Г.С. - к.п.н., доцент Казахского национального женского педагогического университета
Ормахан Б.Н. - магистрант 2 курса 7М01906 –Дефектология КазНПУ имени Абая
Орынбек А.А. - 7М01901 – Дефектология, магистрант 2 курса КазНПУ имени Абая
Шауленбек К.К. - Подготовка специалистов по специальной педагогике магистрант II курса «Логопедия»

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abubakirova A.E.- 7M01906-Defectology, 2nd year master's student KazNPU named after Abay

Abayeva G.A. -Scientific supervisor, candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Aikynkyzy B.- Master of pedagogical Sciences, Master of Defectology, Department of "Special Education"

Abubakirova A.T.-1st-year master's student of the specialty 7M01901-Defectology, KazNPU named after Abaya

Autayeva A.N. – k.psychol.s., assoc. professor, KazNPU named after Abay

Baitursynova A.A.- Abai Kazakh National Pedagogical University, Ph.D.

Bagishbek A.B.- master student, major «7M01901 Training of specialists in special pedagogy»

Bekmuratova G.T.-Scientific supervisor: Ph. D. professor KazNPU named after Abay

Duisenbek D.M.-1nd course master specialty of 7M01901

Yedige N.G.- student of master's degree Abai Kazakh National Pedagogical University

Esengeldi T. K. -master's student of the 1st year in the specialty 7M01906-Defectology

Gienbayeva N. B.- doctor of psychologysciences, professor Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Kaiyrova ZH.A. ²master of pedagogical Sciences KazNPU named after Abay

Kaldybaeva A.Zh.- 2nd course master specialty of 7M01901 KazNPU named after Abay

Kauyetayeva D.K.- 2nd course master specialty of 7M01901 Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Kyrgyzbai A.S.- student of master's degree Abai Kazakh National Pedagogical University

Makhadilova M.S. -Special correctional boarding school № 5 for children with hearing impairments, master-deaf teacher

Makhatay S. Sh. - student of master's degree Abai Kazakh National Pedagogical University

Mahmetova A.A. - scientific director, PhD, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Mergenbay M.E. -2-nd year master student, major in 7M01901-Defectology, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Mirzakhmedova U. A. - scientific supervisor, M. P. N., Department of professional training in "Special Pedagogy", KazNPU named after Abai

Nurbol M.- master student KazNPU named after Abai

Sarsenbay B.I.- student of master's degree (Abai Kazakh National Pedagogical University)

Orazaeva G. S. - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Higher School of Pedagogy and Psychology of the Kazakh National Women's Pedagogical University

Ormakhan B. N. -KazNPU named after Abai, Institute of Pedagogy and Psychology, 7M01906-Defectology, 2nd year master's student

Orynbek A.A.- KazNPU named after Abai 2nd course master specialty of 7M01901

Tulemisova N.K.-Head of KSU "Special complex kindergarten-boarding school No. 1" Pavlodar, Pavlodar region

K.K. Shaulenbek-Training of specialists in special pedagogy master's student of the II course «Speech Therapy» KazNPU named after Abay

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентов и других сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- Индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- Фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- При оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- Статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100 слов);
- Шрифт «Times New Roman», размер шрифта основного текста – 11пт, рисунков, диаграмм – 10 пт, межстрочный интервал–одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5 см. Формат–А4.
- Левое поле – 2 см, правое –2 см, верхнее и нижнее поля – 2 см;
- Табличные сноски располагаются под таблицей, сноски (звездочки) в тексте ставятся внизу соответствующей страницы;
- Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках по тексту статьи, с указанием номера источника по библиографическому списку и страницы, либо статьи нормативного акта, на которые ссылается автор (например: [1,с.15]);
- Список литературы входит в общее число страниц статьи оформляется в конце текста по мере упоминания источников (не более 10) в следующей последовательности: автор (Ф.И.О.), название работы (статьи), название источника (сборника, журнала и т.п.), место издания (город и издательство), месяц или номер (журнала, газет), год издания и номера страниц;
- Резюме с ключевыми словами должно быть предоставлено на казахском, русском и английском языках.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им. Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.