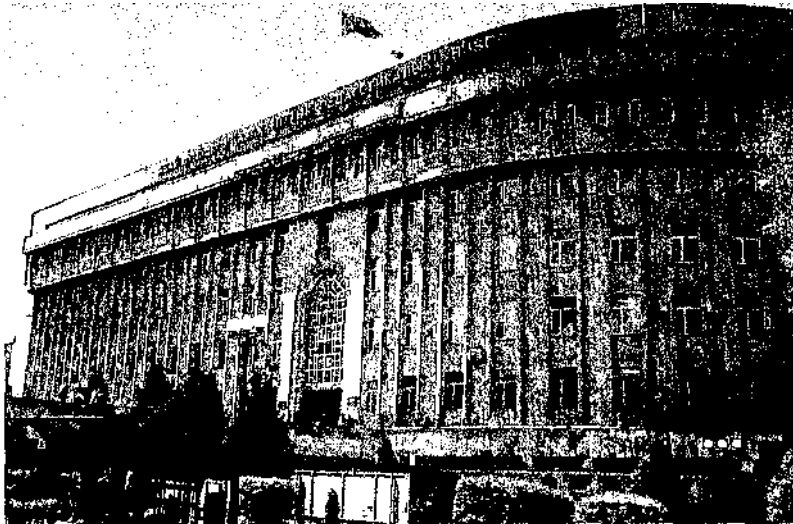


Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

*«Арнайы педагогика» сериясы.
Серия «Специальная педагогика»
М 1 (20), 2010*



Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университет!
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы. Серия «Специальная педагогика» № 1 (20)

Алматы, 2010

Хабаршы. «Арнайы педагогика» сериясы.¹ - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2010. - № 1 (20). - 68-бет.

Вестник. Серия «Специальная педагогика».² - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2010. - № 1 (20). - 68с.

¹ Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті алқасының (2008 жылғы 23 сәуірдегі №6) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы педагогика ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар Гізбесіне енгізілген.

² На основании решения коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (№ 6 от 23 апреля 2008 г.) Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Специальная педагогика» внесен в перечень изданий для публикации основных научных результатов диссертаций по педагогическим наукам.

Бас редактор *п.г.к., профессор* Қ.Қ.ОМІРБЕКОВА

Редакция алкасы; *п.г.д.* Р.А.Сулейменова,
м.г.д., профессор А.А.Тайжан, *п.г.к., профессор* Г.М.Коржова, *психол.г.к., доцент*
Л.Х.Макина (*жауапты хатшы*)

Главный редактор
к, п.н.: профессор Қ.Қ.ОМІРБЕКОВА

Редакционная коллегия: *д.п.н.* Р.А.Сулейменова, *д.м.н., профессор* А.А.Тайжан,
к.п.н., профессор Г.М.Коржова,
к.психол.н., доцент Л.Х.Макина (*ответ.секретарь*)

© Абай атындағы Қазак ұлттық педагогикалық университеті, 2010

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. Мусурманова -

*доктор педагогических наук, профессор Республиканского Центра по пропаганде
здорового образа жизни (Ташкент "Oydin Hayot")*

В процессе профессионального образования лиц с ограниченными возможностями необходимо знакомить их с тем, что за годы независимости нашей страны социальная защита населения, в том числе молодежи, стала одним из приоритетных направлений государственной политики нашего правительства, реализуемой в социальной, экономической и духовной сферах жизни страны. Социальная защита получила в Узбекистане свое прочное правовое обеспечение, что подкреплено в Конституции Республики Узбекистан, Законах «О государственном пенсионном обеспечении граждан», «О социальной защите инвалидов в Республике Узбекистан», «Об охране здоровья граждан», «О гарантиях прав детей», «Об охране труда», об этом же свидетельствует ратификация конвенции ООН «О правах детей» и другие важнейшие документы, принятые, правительством Республики Узбекистан.

Указ Президента Республики Узбекистан «О программе мероприятий, посвященных 60-летию со дня принятия всемирной декларации о правах человека», ярко свидетельствует о той огромной работе, которая ведется по социальной правовой защите представителей многочисленных наций, проживающих в нашей стране, различных социальных слоев, детей и молодежи, в том числе тех, которые особенно нуждаются в ней.

Подлинным проявлением социальной защиты молодежи является социально-духовная помощь, которая по Содержанию выступает как материальная и моральная помощь, а по форме проявляется в безвозмездной финансовой, материальной помощи, наведении справок о состоянии здоровья, проведении хашаров, оказании действенной помощи по решению возникающих жизненных проблем и т.д.

Очень важны вопросы формирования культуры социальной защиты у молодежи, в том числе с ограниченными возможностями, до сознания которой следует доводить мысль о вспомогательном (временном) характере всякой помощи и о необходимости учиться самостоятельной социальной защите. К этому следует готовить и учащихся, и молодежь, и лиц, ответственных за подготовку молодежи к самостоятельной жизни.

Надо особо подчеркнуть, что социальная защита может быть подлинно эффективной лишь при одновременном учете ее материальных и духовных сторон и их системного единства. Широкоохватные духовные аспекты социальной защиты относятся к числу высших ценностей и имеют глубокие исторические корни. По данным исторических источников еще в период правления Амира Тимура тем, кто нуждался в социальной помощи, предоставлялись социальные пособия.

К сожалению, в настоящее время в большинстве случаев духовно-воспитательные аспекты социальной защиты остаются в стороне.

На наш взгляд, следует выделить три компонента культуры социальной защиты, а именно:

- культура социальной защиты организующих ее физических и юридических лиц;
- культура социальной защиты нуждающегося в ней населения, в том числе

молодежи;

- культура социальной защиты тех, кто выступает опосредствующим звеном между нуждающимся в нем населением и тех, кто ее организует.

Формирование в сознании и поведении культуры социальной защиты у той части молодежи, которая особенно нуждается в социальной защите, является жизненно важной задачей.

Исходя из степени освоения и реализации культуры социальной защиты молодежи, ее возрастных, физических и психических особенностей, эта культура может быть классифицирована следующим образом:

- социальная защита молодежи;
- социальная защита детей, т.е. личностей, не достигших 18 лет (совершеннолетия);
- социальная защита нуждающихся в ней детей (имеющих инвалидность, физические и психические недостатки, лишенные родительской опеки, беспризорные и бездомные, содержащиеся в специализированных детских учреждениях, в малообеспеченных семьях, привлеченные к уголовной ответственности и пребывающие в уголовно-исправительных учреждениях, пострадавшие от насилия и эксплуатации, в ходе военных конфликтов и природных бедствий, воспитанные родственниками).

Данная классификация может служить основой не только для оказания молодежи социальной защиты, но и ее духовной поддержки, которая определяется по следующим критериям:

- понимание молодежью содержания и сущности государственной политики по социальной защите населения, ее духовно-воспитательных возможностей для правильного определения места и значения молодежи в жизни общества;
- организация социальной защиты со стороны ее субъектов, таких как государственные, спонсорские, гуманитарные неправительственные организации, граждане-меченаты, члены семей, родственники, коллективы по месту труда и других, которая бы не оказала негативного воздействия на психологию, физиологию, образ жизни, мировоззрение, место, занимаемое в обществе и среди близких, и другие аспекты жизни молодежи;
- реализация социальной защиты в соответствии с историческими и национальными традициями, духовными ценностями нашего народа, а также достижениями мировой культуры, соблюдение таких критериев, как: взаимоуважение, справедливость, бескорыстие, гуманизм, человеколюбие, право-судие, доброжелательность, щедрость, вера, сотрудничество, последовательность, отказ от демонстративности, соблюдение секретности информации и т.д.;
- прогнозирование будущих результатов социальной защиты молодежи, предупреждение их отрицательного воздействия на физическое, интеллектуальное, духовно-нравственное состояние, гарантированность, целесообразная, адресная направленность помощи;
- оказание социальной защиты с учетом ее воздействия на корпоративную культуру молодежи.

Степень культурного состояния молодежи считается важным критерием ее социального положения. Поэтому мы попытались разработать критерии всесторонне и гармонично развитого человека, в центре которых находится всесторонне, социально и духовно защищенная личность.

Духовно-культурная молодежь, прежде всего, способна социально, духовно защитить себя, т.е. может контролировать свое мировоззренческое, поведенческое, социальное состояние, так как:

- во-первых, такая молодежь, даже нуждаясь в социальной защите, не стыдится своего положения, сама ищет эффективные пути его преодоления и лишь потом адекватно пользуется помощью других;

- во-вторых, она хорошо понимает психологию, внутренние переживания, состояние тех групп населения, которые нуждаются в социальной защите, поэтому стремится к поддержке своих сверстников из этих групп;

- в-третьих, у таких молодых людей весьма развито креативное мышление, которое представляет собой педагогический процесс, направленный на воспитание и формирование таких качеств, как; способность к интеллектуальному опережению, *быстрым* решениям, способность принятия самостоятельных решений, -отсутствие боязни принятия нестандартных решений, приверженность своей трудовой сфере, ее задачам, гибкость ума, нетрадиционность мышления, умение видеть будущее всех направлений развития сознания, мышления, ума, обучения, прогнозирования;

- в-четвертых, у такой молодежи и субъектов социальной защиты сформировано мышление, обоснованное на утверждении любви, милосердия, великодушия, толерантности.

Эти положения легли в основу проведения семинаров-тренингов для учащихся специализированных колледжей с ограниченными возможностями, тематика которых включала проведение сессий, направленных на повышение их социально-правовых знаний. В помощь молодежи было опубликовано пособие «Социальная защита молодежи и женщин с ограниченными возможностями».

Түйін

Мақалада кәсіби білім беру үрдісінде дамуында ауытқуы бар жастарда әлеуметтік қорғаудың рухани негіздерін қалыптастыру жолдары Қарастырылған.

Summary

In article are considered particularities of the shaping speech a children - orphans. Acceptance are given a correction- profeshion education .

МҮМКІНДІГТ ШЕКТЕЛГЕН ОҚУШЫЛАРДЫ ДҰРЫС ЖАЗУ ЕРЕЖЕЛЕРІН МЕНҒЕРУ МҮМКІНДІКТЕРІНЕ ҚАРАЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯЛАУ

К.Б. Бектаева -

п.г.к., Абай атындағы ҚазНПУ,

«Арнайы педагогика» кафедрасының профессоры

Мектеп тәжірбиесі және арнайы зерттеу көрсеткендей ақыл-ойы кем оқушылардың ерекшеліктерін және қазақ тілі орфографиясын *өзіндік* ерекшеліктерін ескере отырып құрылған дұрыс жазу ережелері мен бағдарлама бойынша оқыту жүйесі жеткіліксіз. Мұнда оқушылардың оқу материалын менгеруін ескеру ете маңызды, яғни ол оқушыларды фронтальды оқытуда анықталатын білімді менгеруі, соның негізінде қарапайым жалпылау жасау мүмкіндіктері, өз ерік деңгейіне байланысты алған білімдерін орындаған тапсырмаларында, қолдана алуы, сонымен қатар ересектер тарапынан көрсетілген әр түрлі деңгейіндегі көмекті қабылдай алу мүмкіндіктері болып келеді.

Дұрыс жазу ережелерін менгеру мүмкіндіктеріне қарай көмекші мектептің 2,3,4сыныптағы оқушыларын мынандай 4 топқа бөлдік.

Бірінші топты фронтальды оқыту процесінде материалды едәуір жоғары деңгейде сәтті меңгеретін, жеке сабақ жүргізуді қажет етпейтін оқушылар тобы құрайды (25%). Барлық тапсырмаларды олар өз бетінше орындай алады, кейде шамалы белсендіргіш көмекті қажет етеді (мыс: «Біраз ойлан»).

Бұл оқушылар тапсырма өзгергенде көп қиналмайды, қалыптасқан дағдыларын жаңа білімдерді меңгеруде қолдана алады.

Өз әрекеттерін сөзбен түсіндіре алуы, бұл оқушылардың бағдарлама материалын саналы түрде меңгеретінін және оларды жалпылама түрінде түсіндіре алатынын көрсетеді. Мысалы: «Сен қандай түбірлес сөздерді іріктеп алдың?» деген сұраққа оқушы былай деп жауап беруі мүмкін: «Үлкен-үлкендеу-үлкенірек». Тек өте күрделі жағдайда ғана олар қиналады.

Мысалы: «төмен-төмендеу-төменірек». Оқушыларға осы сөздердің мағынасын түсіндіріп оларға мысая келтіру кезінде қиындықтар кездеседі.

Осы топтың оқушылары берілген тақырып бойынша барлық тапсырмаларды дұрыс немесе шамалы қателіктермен орындай алады, қателерін өз бетінше анықтап, оларды түзете алуы мүмкін. Осылайша балалар алған білімдерін тәжірибеде сәтті, әрі дұрыс қолдана алады.

Екінші топтың оқушылары (40%) да дұрыс жазу ережелерін сәтті меңгеруімен сипатталады, бірақ, олардың жазба жұмыстарында бірінші топтың балаларына қарағанда көбірек қателер кездеседі /2-3/. Жалпы бір жұмыспен айналысу кезінде өз бетінше жұмыс жасауы азырақ мөлшерде болумен сипатталады, олар үлкендер тарапынан тек белсендіруші көмекті ғана қажет етпейді. Мұғалімнің көмегінен балалар қарапайым қорытындылау мен жалпылауды жасай алмайды. Берілген білімдердің жаңа жағдайға ауысуы, негізінен, балаларға қиындық туғызбайды, бірақ, бұл кезде балалар жұмыс темпін төмендетіп, түзетілетін қателер жібереді, оларды мұғалімнің көмегімен түзетеді.

Олар көмек болмаса да (белсендіруші, сұрақ түрінде берілетін сөздік-логикалық) қарапайым тапсырмаларды сәтті, негізінен қатесіз орындайды. Күрделірек жағдайда қателер жібереді және оларды өз бетінше таба алмайды, тек мұғалім көмегімен түзете алады. Бұл оқушылар өз әрекеттерін нақты түрде емес, шашыраңқы, жалпылаусыз орындайды. Қойылған сұраққа («Оқушы қандай түбірлес сөздерді тандап алды?») барлық сөздерді айтып шығады, содан кейін ғана түбірлес сөздерді атайды. «Сөздерді не үшін тандаймыз?» деген сұраққа оқушы: «Сөздердің қапай жазылатынын білу үшін деп жауап береді». Мұндай жауаптар сурақтар арқылы тексеруді талап етеді. Мысалы: «Қандай сөздерді тексереміз? Қандай сөздермен?» т.б. Балалардың жұмыстарындағы қателердің сипаттамасы сондай-ақ ережені дұрыс меңгермегенін және ерекше бойынша жазу дағдыларының дұрыс қалыптаспағанын көрсетеді.

Жоғарыда айтылып кеткендей осы оқушылардың екі тобы да көмекші мектеп бағдарламасын сәтті меңгереді, бірақ екінші топ өзіне мұғалім тарапынан көп көмек керсетуді қажет етеді.

Үшінші топтың оқушыларын (20%) ең алдымен жазуға деген зейінінің болмауы біріктіреді. Олар сөзді қалай естіп, қалай айтады, солай жазады. Оларды ережемен анықталатын сөздердің жазылуы мен айтылуындағы айырмашылықтарды керуге үйрету үшін көп жаттығулар жасату керек. Өз бетінше де, көмек көрсетілген жағдайда да оқушылар белгілі бір қорытынды жасай алмайды. Дегенмен, мұғалім көмегімен немесе қосымша түсіндіру нәтижесінде кейбір жалпылама жасату үшін біраз уақыт қажет болады.

Осы топтағы оқушылар үшін білімдерді жаңа жағдайда қолдану қиынға түседі. Олар шаблонға, стереотиптілікке (бір сарындылық) үйреніп кетеді,

сондықтан тапсырманың болмашы бір өзгерісі оларды тығырыққа тіреді.
Оқушылар дұрыс жауап беруге қиналып, қарапайым

терминалогияны шатастырады (дыбыс және әріп; дауысты, дауыссыз дыбыстар). Берілген материал мазмұнын түсінгенше, балалардың әрекетін үнемі ұйымдастырып отыру қажет. Осыдан кейін оқушылар жүмысты дұрыс, нақтырақ орындап, өз бетінше жұмыс жасауы мүмкін, яғни ол сөздік есеп беруінің жақсаруына әкеледі. Бұл жақсы көрсеткіш оқушылардың оқыту процесінің қиындықтарына қарамастан, біраз мөлшерде болса да ережені саналы меңгеруін көрсетеді. Осыдан басқа бұл топтағы ақыл-ойы кем оқушылармен жұмыс барысында жағымды жағдай оның нәтижелілігі болып табылады. Материалды меңгергеннен кейін оқушылар жұмысты сәтті орындай бастайды. Кейбіреулері тапсырманы өз бетінше орындаса, енді біреулері- мұғалімнің, көмекші сұрақтардың көмегімен немесе көрнекіліктерге сүйеніп орындауға тырысады.

Жаңа тақырыпты түсіндіру барысында, таныс емес тапсырмаларды орындаған кезде оқушылардың оқу материалын өте жақсы меңгеруіне бағытталған мақсатты жұмыстарды ұйымдастыру қажет.

Дұрыс жазу ережелерін меңгеруде ең көп қиындыққа кездесетін төртінші топтың оқушылары (15%). Олар оқу материалын фронтальды түсіндіру кезінде медере алмайды. Алдында өткен тақырып естен шығып, ұмытылғандықтан жаңа мәліметтерді игеруге дайындау ұзақ уақытты алады. Өз бетінше біраз қорытынды жасауы, қалыптасқан дағдыларын пайдалану олар үшін тіпті мүмкін емес. Осы оқушыларды оқыпудың барлық кезеңі мұғалімнің материалды нақты әрі толық түсіндірумен, әр түрлі тәсілдер мен көптеген мысалдарды қолданып, бекітуімен ясүргізілуі тиіс. Нәтижесінде төртінші топ оқушылары кейбір ережелерді меңгеруі мүмкін. Мысалы: жазғанын тексеру. Бұл олардың кейбір қарапайым білімдер мен дағдыларды таза механикалық түрде игере алуын көрсетеді.

Ал көрсетілген көмекті қолдану туралы айтатын болсақ, осы топтың кейбір оқушылары ғана дұрыс шешімін «ойға салу» көмегі пайдалана алу мүмкіндігіне ие. Көбіне мұғалім тапсырмаларды қалай орындау қажеттігін түсіндіріп, қателерін көрсетіп, тікелей бақылау жасап, осы қателерді түзетуді талап етеді.

Дұрыс жазу ережелерін жетік меңгеру, ақыл-ойы кем оқушылардың тек оқу материалын меңгеру мүмкіншіліктеріне ғана емес, сонымен қатар кейбір жеке қиыншылықтарына да байланысты. Фонетика-фонематикалық бұзылыстары бар оқушылар дауыссыздар тобын ажыратуда, жуан және жіңішке естілетін дауыссыздар (к, қ, г,ғ) тақырыбын өткенде бұл дыбыстарды ажырата алмайды, өйткені жазу кезінде нақты әрі тұрақты фонематикалық есту қабілетінің және *дыбыстарды* айтуының бұзылуы салдарынан бұл дыбыстарды бір-бірінен ажырату өте қиынға соғады. Мысалы: оқушылар қатаң және үян, дауысты-дауыссыз, жуан - жіңішке сияқты дыбыстарды ажыратып, топқа беле алмайды. Бұл ұғымдарды ажыратып, топқа белуді үйрету керек. Жазу кезінде көру-моторлы анализаторларына сүйене отырып, түзету жұмысын жасау қажет.

Қиындықтар оқушылардың жұмысқа қабілеттілігінің жеткіліксіздігінен, эмоция-ерік сферасының толық жетілмеуінен, мінез-құлқының ауытқуы салдарынан, нейродинамикасының бұзылуы себебінен ережені меңгеруде ғана емес, сондай-ақ осы ережелерді тәжірибеде қолдануда, әсіресе өз бетінше жұмысты орындағанда ерекше байқалады. Жеке ықпал ету, жиі көңіл бөлу арқылы оқушылардың оқуға деген жағымсыз қарым-қатынасын азайтып, жұмысқа қабілетін көтеруге болады.

Осылайша, дұрыс жазу ережелерін ақыл-ойы кем бастауыш сынып оқушыларының меңгеруі көптеген жағдайларға сүйенеді, ереженің өзінің ерекшеліктеріне, оқушылардың жекелік және типологиялық (типтік) ерекшеліктеріне және интеллектуалды мүмкіндіктеріне байланысты. Ережені оқыту

барысында мына жағдайларды ескеру қажет: шын мәнінде көмекші мектепте оқымайтын, үлгерімі орташа оқушыға карап бағдарлауға болмайды, оқушылардың оқу материалын енжар қабылдауына жол бермеу керек, ақыл-ойы кем оқушылардың потенциалды мүмкіндіктерін ескермей жүргізілген жұмыс нәтижелі болуы мүмкін емес, өйткені ол баланың ақыл- ойынын түзелуіне ықпал жасамайды.

1. Аксенова А.К. *Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе*, - М., 2000.

2. Петрова ВТ. *Развитие речи умственно-отсталых детей*. - М.: Педагогика, 1977.

3. Воронкова В.В. *Обучение грамматике и правописанию в младших классах вспомогательной школы*. - М., 1995.

4. Рахметова С.Р. *Қазақ тіліне оқытудың теориясы мен технологиясы*. - Алматы, 2007.

Резюме

Учет типологических особенностей учащихся младших классов вспомогательной школы в процессе изучения темы «Состав слова» даст возможность рационально организовать коррекционную помощь.

Summary

The article is considered the ways of learning the theme «Composition of Words» and it's meaning and 4 types that learning among the children.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛБҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Р.Д.Дүйсенбаева -

оқытушы, Ақтөбе мемлекеттік педагогикалық институты

Қазіргі өркениетті қоғамдағы алға қойылып отырған басты міндеттердің бірі арнайы білім беру жүйесіндегі жетістіктерді дамыта отырып, оны жаңаша бағытта ұйымдастыру нәтижесінде жан-жақты жетілген тұлғаны қалыптастыру мәселесі болып отыр.

Осыған орай, арнаулы балалар мекемесінің алдында тұрған ең маңызды мәселе жалпы тіл кемістігі бар балалардың ерекшелігін терен зерделей отырып, арнайы білім беруін тиімді ұйымдастыру негізінде қоршаған өмірмен қарым-қатынас жасауға бейім тұлғаны қалыптастыру міндеті қойылып отыр. Бұл міндетті жүзеге асыруда жалпы сөйлеу тілі кемшілігі бар балалардың байланыстырып сөйлеу тілін дамытудың орны ерекше.

Қазіргі педагогикалық тәжірибе логопед мамандардан мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамытуды қамтамасыз етуде объективті түрдегі ақпараттармен толықтырылған коммуникативтік қабілеттілік пен сөйлеу әрекетін бейнелейтін коррекциялық-педагогикалық нұсқаулардың құрылуын талап етіп отыр,

Сөйлеу тілін дамыту әдістемесінің негізі сөйлеу мен ойлаудың өзара байланысы туралы философиялық және психологиялық қағидаларда (Л.С.Выготский, А.А.Леонтев, А.Р.Лурия В.В.Лубовский) сөйлеуді қарым- қатынас құралы ретінде қарастырып, адамдардың өзара әлеуметтік әрекетке түсуі, тұлғаның дамуы, сөйлеудің іс-әрекет теориясын құрайтындығы қарастырылады [1,15].

Зерттеушілердің еңбектерінде (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н.

Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л.Рубинштейн, А.Г.Рузская, Е.О.Смирнова, Д.Б.Эльконин, т.б) сөйлеу адамның өзін тануы мен өзін бағалауындағы жетекші әрекетінің түрі және тұлғалық қалыптасуын, баланың жалпы дамуын қамтамасыз етуші әлеуметтік белсенділіктің түрі ретінде танылады.

Білім беру саласындағы қазіргі тенденциялар болашақ ұрпақтам әлеуметтік адамгершілік тұрғыдағы жан-жақты дамуды қажет етеді. Қоғам қажет ететін мұндай талаптарды орындауда балаларды сөйлеу мәдениетіне, мәдени санаға дағдышандыруымыз керек. Кез-келген білімді игеру білім берудегі нақты жүйені меңгеру ғана емес, тұлғаның ішкі дүниесінің дамуын қамтамасыз ететінін түсінетін кез келді. Өмір сүру барысындағы кез-келген әрекеттер тілсіз жүзеге аспайтындығы белгілі. Бүгінгі білімді, мәдениетті адамды жай «білімді» адам емес, өмір сүруге бейімделген, күзінетті адам ретінде тануымызға болады. Білім беру үрдісіндегі балабақша түлегіне білім мен оның жетістігін игерту қарым-қатынас құралы - сөйлеу тілінің

көмегімен жүзеге асырылады. Сөйлеу оқыту мен тәрбиелеу үрдісінің негізгі бөлігі бола отырып, білім алушылардың дағды мен іскерлікті игеру түрткісі болып табылады. Қазіргі уақытта Қазақстанда ғылым мен білімнің дамуында нәтижелі бағыттар ретінде тұлғаны және оның танымдық әрекетін зерттеу негізге алынып отыр. Сөйлеу тілін дамыту жүйесіндегі негізгі элемент қойылған мақсат-міндеттерді шешуге қажетті педагогикалық-психологиялық жағымды жағдайларды туғызу болып табылады, Сөйлеудің қарым-қатынастар бірлігіндегі қалыптасатын қоғамдық мәселе ретінде қарастырылғанымен, әлі де болса зерттеулерді қажет етеді. Қазіргі қоғамдық дамудың барысы педагогикалық үрдістегі қарама-қайшылықтарды анықтауға мүмкіндік береді. Педагогика мен психологиядағы, арнаулы педагогикадағы теорияларда балалардың жалпы сөйлеу белеенділігі мен сөйлеу әрекетін арнайы жұмыстар арқылы ұйымдастырудың қажеттігі анық байқалады.

Сөйлеу тіліндегі кемшіліктерді түзету жұмыстарының мазмұны психологиялық-педагогикалық тұрғыдағы анықталған әдіс-тәсілдердің көмегімен, арнаулы логопедиялық жұмыстардың мазмұнымен, қажет жағдайларда медициналық көмектің біртұтас бірлігі арқылы шешіледі. Сөйлеу тіліндегі түрлі дәрежедегі кемшіліктердің баланың тұлғалық дамуына кедергі келтіретіндігін есепке алып, қажетті білім мен іскерлікті, дағдыны игертудің тиімді жолдарын қарастыруымыз тиіс. Сөйлеу қызметінің күрделі бұзылымы кезіндегі жалпы сөйлеу тілінің даму ерекшеліктерін есепке алып, сөйлеу тілін дамытудағы педагогикалық жағдайларды логопедиялық жұмыстармен байланыстырып орындауға болатыны анықталған. Сөйлеу тілі толық қалыптасқан тұлғаның жалпы дамуы негізге алынады. Жеке тұлғаның қалыптасу заңдылықтарына сүйенуде А.Ф.Лазурскийдің «тұлғаның қоршаған ортаға бейімделу концепциясы» басшылыққа алынады. Жеке тұлға мен оның сөйлеу тілінің әлеуметтік мазмұны Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейннің концепцияларында қарастырылады.

Психология және педагогика ғылымындағы сөйлеу қызметінің дамуы И.П.Павловтың, М.С.Сеченовтың сөйлеу қызметінің психологиялық-физиологиялық механизмдерінің мазмұнына сүйенеді. Сөйлеудің психологиялық табиғаты А.Н. Леонтьев, И.А.Зимняя, Л.В. Сахарная, А.М.Шахнарович, Е.С.Кубряков, М.Р.Львов, Б.Г.Ананьев зерттеулерінде анық баяндалады [2, 24].

Қазақстан Республикасында білім беру саласында ізгілендіру мен демократияландыру идеясын іске асыру бағытындағы жұмыстар арнайы білім беру мекемелеріндегі оқу - тәрбие үрдісінің мазмұнын ұйымдастыруда жаңа сапалы деңгейге шығып отыр.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңын іске асыру, білім мазмұнын биік парасаттылыққа жеткізу мақсатында, жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстардың ерекшеліктерін арнайы оқу-тәрбие жүйесінде жан-жақты ойластыру мен оны жүзеге асырудың қажеттілігі маңызды. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балаларды оқыту мен тәрбиелеудің ерекшеліктері «Мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуы туралы Заңында» нақты көрсетіліп, жан-жақты зерттеулерді қажет ететін мәселелердің бірі ретінде анықталады.

Жалпы сөйлеу тілінің бұзылуы кезіндегі жүргізілетін жұмыстардың мазмұны отандық зерттеушілердің еңбектері негізінде анықталып, оның бала психикасына тікелей әсері мен мектептегі оқу мен жазу дағдысын игерудегі негізгі ерекшеліктер туралы айтылады. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеу тіліндегі кемшіліктердің клиникалық формалары әр түрлі. Олардың ішінде ұрықтық даму кезіндегі бас миының органикалық бұзылуы, сөйлеу зоналарының зақымдануы

болып сипатталады. Сондықтан оны психологиялық зерттеулер тұрғысынан алып қарасақ, толығымен адам эмоциясының, мінез-құлқының, ерік-жігерінің қалыптасуына да тікелей әсер етеді [2, 53].

Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамыту әдістемесі - сөйлеу тілі бұзылған мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеуінің қалыптасуына бағытталған, педагогикалық заңдылықтарды оқып танытын, педагогикалық ғылым. Берілген әдістеменің негізгі мақсаты өз тіліне оқытудың ғылыми негізделген жүйесін өңдеу. Жалпы сөйлеу тілін дамытудың әдістемесі жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың тілін қалып- тастыру және дамыту болып табылады. Жалпы сөйлеу тілін дамытудың әдістемесінің мазмұны - тілдің коммуникативтік қызметтерін қалыптастыру, сөздік қорын байыту, ана тілінің грамматикалық құрылымын қалыптастыру, сөйлеу тілінің дыбысталу мәдениетіне тәрбиелеу, сауаттылыққа тәрбиелеу болып табылады. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балаларды сөйлеуге үйретудің тәсілі ретінде көркем әдебиетпен таныстыру жұмыстары да қолданылады. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеу тілін дамыту мақсатындағы жұмыстарды жүргізуде мына міндеттерді атауға болады:

сөйлеу әрекетінің онтогенезіне зерттеу жүргізу;
сөйлеу тілінің түрлі бұзылымдары кезіндегі сөйлеудің дамуын

зерттеу;

сөйлеу тілінде кемшілігі бар балаларды ана тіліне оқытудың принциптеріне талдау жасау;

жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеуін дамыту; мектепке дейінгі арнаулы балабақшалардағы сөйлеу тілін дамыту жұмыстарының мазмұнын және оның ұйымдастырылуын анықтау.

Көрсетілген міндеттердің мазмұны сөйлеуді дамыту жұмыстарында қолданылатын арнайы әдістеменің теориялық және практикалық бағыттарын анықтайды. Бұл міндеттерді шешуде сөйлеуді дамыту әдістемесін басқа ғылымдармен (тілді зерттеу; психология; лингвистика; психолингвистика; жалпы педагогика; мектепке дейінгі және арнайы педагогика; логопедия) байланысты анықтайды. Берілген міндеттерді шешуде ең басты міндет - сөйлеу тілін дамыту әдістемесі теориясының мектепке дейінгі білім беру мекемелеріндегі мамандар тәжірибесімен ұштастырылуы.

Тұлғаның жалпы дамуын қамтамасыз етуші бірден-бір құрал сөздің қалыптасуы мынадай тарихи байланыстардың тізбегі құрайды:

- Сөйлеу тілін дамыту әдістемесінің қалыптасуын логопедияның басқа ғылымдармен байланысуындағы ішкі жүйелік және жүйе аралық байланыстары құрайды.

- Сөйлеудің даму онтогенезіндегі және сөйлеудің бұзылымы кезіндегі сөйлеудің қалыптасу заңдылықтарын ашатын лингвистикалық, психологиялық және педагогикалық концепциялар құрайды.

- Сөйлеу тілін дамыту әдістемесін басқа ғылымдарды зерттеуде лингвистиканың, фонетиканың, грамматиканың, лексиканың, фразеологияның негіздері құрайды.

XX ғасырдағы психолингвистиканың пайда болуы психология мен лингвистиканың ұғымдары мен оның жүйесін құрауда сөйлеудің қалыптасу механизмдері мен формаларын анықтады. Әйгілі лингвист А.А. Реформацкий «сөз» ұғымын «тіл» ұғымына ауыстыруда, балалардың психофизиологиялық даму процесін есепке алды. Сөйлеу әрекеті - бұл түрлі қарым-қатынасқа түсу жағдайларындағы сөйлеуді қолданудың әр түрлі формалары. Тіл -қарым-қатынас құралы, ал сөз сөйлесу процесі.

Сөйлеуді дамыту әдістемесі педагогтан жалпы психология мен педагогика ғылымдарымен байланысты бала дамуының психофизикалық заңдылықтарын білуді, психологиялық-педагогикалық диагностикалаудың әдістерін қолдануды, тіл дамыту сабақтарын дұрыс жоспарлай білуді талап етеді. Мұндай жұмыстарды ұйымдастыруда баланың жалпы танымдық қабілетінің деңгейлері (қабылдау, есте сақтау, зейін, ойлау) ескеріледі. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балаларды арнайы оқыту мен тәрбиелеу процесінде жалпы дидактикалық түзету жұмыстары қарастырылады. Логопедиялық жұмыстарды ұйымдастырудың негіздері педагогика ғылымындағы (жалпы педагогика, мектепке дейінгі педагогика, арнаулы педагогика) оқытудың дидактикалық принциптер, әдістер мен тәсілдер болып табылады. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалармен логопедиялық жұмыстарды ұйымдастыруда баланың сездік қорының кебеюі, сездің грамматикалық құрылымының деңгейі, элеуметтік ортаға бейімделуі қамтамасыз етіледі.

Сөйлеу тіліндегі бұзылымдардың этиологиясы мен симптомдарын, механизмдерін білу сөйлеу тілін дамыту жұмыстарын тиімді ұйымдастыруға көмектеседі. Сөйлеу тілінің дамуы туралы мәселе бойынша жасалған зерттеулердің мазмұны әдістемелік құралдарда анық байқалады. Мұндай әдістемелік құралдардың негізі К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерица, А.М.Гвоздев, А.П.Усова, О.И.Солобеваның еңбектерінде көрсетілген.

Әйгілі педагог Ян Амос Коменский 17 ғасырдың езінде сөзді қолданудың пайдасы туралы былай деген: «заттардың атауын толық және

ойластыра айту, не ойлағанын ашық пакты, айтып беру грамматиканы, риториканы, поэтиканы игерудің бастамасы». Я.А. Коменский сөйлеу мен ойлаудың байланысын, олардың дамуындағы негізгі шарттарды былайша сипаттайды:

«Адам жануарлардан екі түрлі ерекшелік арқылы ажыратылады: ақыл және сөз; адамға ақыл өзі үшін керек, ал сөз- жақыны үшін керек. Сондықтан екеуінде қамқорлыққа алуымыз керек, адамның ақылы да тілі де дамыған және жетілген болуы тиіс» [1,18].

Жалпы сөйлеу тіліндегі кемшіліктері бар балаларды дұрыс сөйлеуге үйрету, сөйлеу әрекетіне баулу арқылы қарапайым тұрмыста тілдік қарым- қатынасқа түсуге үйрету жұмыстары тәжірибеде бірнеше кезеңге бөліп жүргізіледі. Баланың сөйлеу тілі енжар сөздік қордың дамуымен басталып, жаңа сөйлемдермен толықтырылғы отырады. Осы аралықта бала тілінің белсенді түрде дамуына отбасы мүшелері, ата-аналары, балабақша тәрбиешілері түрліше ықпал етуі мүмкін. Бала күнделікті тұрмыстағы естіген сөздерін есту арқылы қандай да бір дыбыстармен қабылдайды. Естілген дыбыстарды, буындарды қайталап айтуда қарым-қатынасқа түсіп отырады. Естіп қабылдаған сөздік қорын қайта жеткізуге тырысады. Естілген дыбыстардың анық, дұрыс айтылуын қадағалау арқылы фонематикалық естудің қалыптасуы жүзеге асады. Бірте-бірте дыбыстарды, буындарды, сөз, сөйлемдерді игерген соң, лексиканы меңгеріп, жаңа грамматикалық сөйлем құрастыру процесі орындалады. Аталған процесс жоғарыда айтқанымыздай, есту, естігенді сөз арқылы қайта жеткізумен қалыптасады. Бұл процесс жалпы сөйлеу тілі бұзылған балаларда өте төмен дәрежеде қалыптасады. Одан әрі қарай сөйлеу әрекеті толық қалыптасқанша, оқу дағдысы арқылы өз еркімен сөйлеу, белсенді сөздік қор біртіндеп жинақталады және алғашқы кезеңде көрген оқиғасын, заттық сыртқы бейнесін көрсетіп түсіндіре алады.

Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың ана тілін меңгеруі ұзаққа созылады. Балалардың сөйлеу тілін игере алмаушылығы жас ұлғайған сайын байқала бастайды. Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева зерттеу-лерінде жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың алғашқы сөздерді айта бастаған кезде қалыпты дамудан айырмашылығы анық байқалмайды. С.Н.Шаховская зерттеулерінде кемшіліктің күрделі түрінде енжар сөздік қор белсенді сөздік қорға қарағанда тез дамидыны анық көрінеді. Балалар игерген сөздерін лингвистикалық; бірліктерде қолданбайды, олардың мағынасын сөйлеу әрекеті кезінде қолдана алмайды. Сөздік қордың *шектелуі* кезінде заттардың атауларын ғана пайдаланудың басымдығы байқалады, яғни етістіктер және басқа сөз таптары, сын есімдер аз кездеседі.

Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың лексикалық мағынадағы сөздерді игеруі нақты емес. Көбінесе сөз мағыналарын өзара кең түрде ауыстырады, абстрактілі лексиканы меңгеру кезінде қателер кездеседі.

Н.С.Жукованың зерттеулерінде тіл дизонтогенезі кезіндегі сөздердің морфологиялық түсініксіздігі көрсетіледі. Онда өзара грамматикалық

14

байланыстағы сөздердің байланысы көрінбейді. Грамматикалық мағынасы жағынан дұрыс және бұрыс құрастырылған сөйлемдер ұзақ уақыт бойы сөздік қорда сақталып қалады [3, 16].

Жалпы сөйлеу тілі бұзылған баланың тілінің дамуы біркелкі және баяу өтеді. Соның салдарынан сөйлеу жүйесінің әр түрлі қатарлары қалыптаспай қалады. Тіл дамуының баяулауы, сөздік қорды меңгеруінің қиындықтары және грамматикалық құрылыстарының қабылдауы баланың үлкендермен және құрдастарымен сөйлесуіне шектеу жасап, тілдік қарым- қатынасқа түсуге бөгет жасайды. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды түпкілікті зерттеуде тіл кемшілігінің біркелкі еместігін

зерттей келе, бұл балалардың тіл дамуының үш деңгейін Р.Е. Левина бөледі.

Бірінші деңгей әдебиетте «жалпы қолданылатын тілдің жоқ болуы, сөйлеудің жоқтығы деп сипаттады. Бұл деңгейде «тілсіз балалар» дегендер кездесуі мүмкін, оны тура мағынада түсіну қажет емес, себебі бала ез бетімен әңгімелескенде вербальді сөйлеу тәсілінің тұтас қатарын пайдаланады. Бұл жеке дыбыстармен дыбыс кешендерімен дыбысқа ұқсас, былдыр сөздер болуы мүмкін. Бұл кезде бала тілі диффузды сөздерге толады, яғни ана тіліне ұқсас сөзі болмайды. Бірінші деңгейде жалпы балалардың сөйлеу тілінің дамымаған балалардың тіл әдістерінде көп мақсатта пайдаланылатын сөздер: дыбысты келтіретін сөздер зағгарды да, олардың кейбір сипатымен қозғалыстарын білдіруі мүмкін. (эр түрлі ситуацияда айтылып машинаны, оның жүріп келе жатқанын, белгі беруін білдіреді). Бұл фактілер сөздік қордың кедейлігін көрсетеді, нәтижесінде бала сөйлеуге жатпайтын қолмен көрсету, мимика, интонация арқылы сөзін білдіреді. Ондай балада сөйлеудің импрессивті жағы қалыптасуы жеткіліксіз болады.

Жоғарыда айтыл ған дарды қорытындылай келе, бірінші деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеу тілі айналадағыларға түсініксіз болады.

Тіл дамуының екінші деңгейі әдебиеттерде «жалпы қолданбалы тілдің басы» деп аталады. Оның айырмашылығы баланың тілінде екі -үш, төрт сөзді фразаның пайда болуы мүмкін. Сөздерде сез тіркесін және фразаны жасай отырып бала эр түрлі сез тәсілдерін қолданады және оңай бұза да алады. Балалардың өзіндік тілінде кейде жай шылаулар мен олардың былдырлаған нұсқалары кездеседі. Екінші деңгейдегі бала шылауды дұрыс қолданбай сөйлем мүшелерін дұрыс құрастырмайды. Алдыңғы деңгейге қарағанда сөздік қоры тек сандық жағынан ғана емес сапалық жағынан да жақсарады: зат есім, етістік, сын есімнің саны кеңейіп үстеу мен сан есімдер пайда болады. Бірақ сез туындатушы операциялардың жеткіліксіздігі етістік, сын есім, зат есімдер жалғауларын дұрыс қолданбауға әкеледі. Жалпылама ұғымдар, синоним мен антонимдер жүйелерінің қалыптасуы қиынға түседі. Екінші деңгейдегі балалардың сезі дыбыстарды айтқанда сөздердің буын бұзылуына қарай түсініксіз болып келеді.

Сөйлеу тіл дамуының үшінші құрамының деңгейі толық дамымаған лексикалық, грамматикалық, фонетикалық элементтерінің көпшілігі фразалық тілімен құрылады. Бұл деңгейдегі балалар жай сөйлемдерді кейде күрделі сөйлемдерді қолданады. Ондағы сөйлем құрылысының бұзылуы мүмкін, мысалы, турлаулы, тұрлаусыз сөйлем мүшелері болмауы мүмкін . Балалардың мүмкіндігі жеке жай шылауларды қосу арқылы көмекші септік құрылымдарын пайдалануға дейін еседі. Өзін/к тілінде грамматикалық қателіктерді септік, шақтарды қолдануда қателіктері азайады. Бірақ етістіктің келер шағы, сан есімдердің септелу кезінде қателіктер жібереді. Күрделі шылауларды пайдалану жеткіліксіз. Үшінші деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың бір кеңейтілген сөз туындаушы модельдер арқылы жаңа сөздер жасап, түсіне алады. Сонымен бірге бала туындаушы негізді дұрыс таңдауға киналады (үйші-үй салушы адам), адекватты емес аффиксальді элементтерді пайдаланады. Кемшіліктердің бұл деңгейде қайталанатын ұғымдарды, абстрактілік және дерексіз сөздерді, ауыспалы мағынадағы сөздерді нақты түсінбейді және дұрыс қолданбайды. Сөздік қордың күнделікті тұрмыстық жағдайда жеткілікті көрінгенімен нақты зерттеу кезінде кейде балалар (шынтақ, кенсірік, қабак, танауды) түріндегі білмейтіні белгілі болады. Балалардың сөйлеу әрекетіне даму мүмкіндіктеріне детальды талдау жасауда сөздер мен күрделі буынды құрылымға фразаларды айту кезінде қиындықтардың болатынын дәлелдейді. Дыбысты айту мүмкіндігінің жақсаруында да дыбыстардың дифференциясын шығарудың жеткіліксіздігі байқалады. Балалар сөздегі бірінші

және соңғы дыбыстар жоқ сездерден тапсырма орындағанда киналады, олар суреттердің көмегімен орындайды. Сөйтіп, оқуда үшінші деңгейдегі кемшіліктер кезінде талдау балаларды синтез операцияларының қалыптасуы жеткіліксіз, бұл олардың оқу мен жазу дағдысына кері әсер етеді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар мен жұмыс істеуде логопедиялық көмектің әсері байланыстырып, өз ойларын ірамматикалық және фонетикалық *ирыс* айтып беру мүмкіншілігін қалыптастырады. Сонымен бірге логопед күнделікті тәжірибе барысында игерген түзету жұмысы арқылы жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалардың өз мүмкіншіліктеріне қарай да жұмыс жасай алады. Вұл олардың мектепте оқуына, үлкендермен баска балалармен сөйлеуіне, тұлгалық қатынастың қалыптасуына зор маңызы бар.

Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалармен жұмыс істеуде балалардың мектеп алды жасында түзету жұмыстарын жүргізу қажет. Сөйтіп тәжірибе барысында байқағанымыздай жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалар мектеп жасына дейінгі балалардың суреттеу арқылы әңгімелеу тілінің дағдыларының қалыптасуында ерекше роль атқарады. Мұндай балалар әңгімелеуде және көрнекілік арқылы әңгіме құрғанда киналады. (мысалы, сюжетті картиналар сериясы). Сөйлеу тілінің даму бағыттары қалыптасуы -балалардың сөйлеу тілін зерттеуді тереңдетуді талап етті. Сонымен бірге

көру жоспарының болуы ондай әңгімелерді нақты, жүйелі, толық, ретгі етеді.

Сөйтіп жұмыс тәжірибеде меңгергеніміз сабаққа әңгімелеуді үйреткен кезде шығармашылық сипаты бар тапсырмалар жүйелі тілді және балалардың шығармашылық мүмкіндіктерін дамытады. Сөздің кедейлігін жойып, тіл байлығын кеңейтеді.

Жеке тұлғаны оқуға, жазуға үйрету процесі негізінде қалыптастыруы логопедтің педагогика-психология ғылымдарының соңғы жетістіктерін мектеп тәжірибесінде жедел енгізуді талап етеді.

Бала қоршаған ортаны танып білу, еңбекке қатынасы, өз ойын толық жеткізе білуі сөйлеу тілімен байланысты. «Айтылмай қалған -сөз жетім» демекші қазіргі кезде логопед маманы тек қана арнаулы мекемелерде ғана емес жалпы білім беретін мектептердің бастауыш сыныптарына көмегі тиері сөзсіз. Және бала-бақшаларға да септігін тигізеді.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған баланың мектепке психологиялық дайындығы күрдастар ұжымында оқу бағдарламасын игеру үшін психологиялық дамудың қажетгі және жеткілікті деңгейімен сипатталады. Мектепке оқуға дайындықты анықтау ең алдымен оқуға ата-анасы одан кейін балабақша ұжымы жұмыс жасайды. Оларды дамыта жұмыс жүргізу мақсаты жасалынады. Дамытуды қажет ететін балалармен жұмысты топтық түрде жүргізу біршама оң нәтиже береді. Мұндағы басты мақсат жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды мектепке оқуға психологиялық, педагогикалық және медициналық толық дайындық деңгейіне жеткізу. Дамыпұшы топтағы жұмыста негізгі назар баланың сөйлеу тілін қалыптастыруға арналады, Бұл жерде педагогтың-логопедтің мақсаты балада ең алдымен сөйлеу тіліне қызығушылығын оята отырып жоғары психологиялық қызметін дамыту, түзету болып табылады. Қорыта келгенде баланың сөйлеу тілін дамыту дайындығын анықтау мәселелерін қарастыра отырып темендегідей тұжырым жасауға болады.

1. Баланың сөйлеу тілін дамыту дайындығы туралы ата- ана пікірі көбіне бір жақты сипатта болатынын ескеру қажет. Кептеген ата-аналар өз балаларының сөйлеу тілінің дайындығынан гері жалпы денсаулығына баса назар аударады. Осыған орай баланың сөйлеу тілінің даярлығы туралы ата-аналар арасындағы психологиялық- педагогикалық ағартушылық жұмысын жүргізу қажет.

2. Мектеп жасына дейінгі жастың соңында жалпы сөйлеу тілі бұзылған баланың өзін қоғам мүшесі ретінде сезіне алатындығын керсетуге болады.

3. Балабақшадағы балаларды зерттеу барысында логопедтің жалпы сөйлеу тілі бұзылған балаларға түзету жұмысының ролі зор екеніне кез жеткізуге болады. Зерттеу нәтижелерін салыстыру барысында бала бақшаға барған балаларда сөйлеу тілі әлдеқайда жоғары керсеткіш беретіні байқалады.

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание.* - М., 2003.

2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н.В. *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников.* -М., 1996.

3. Бреслав Г.М. *Эмоциональные особенности формирования личности в детстве.* - М., 1990.

Резюме

В статье рассматриваются особенности логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи.

Summary

In article exarunes especialities of pedagogical work with children all speak break.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВКЛЮЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Е.В.Шестакова -

старший преподаватель,

Актюбинский государственный педагогический институт, (г. Актюбе)

Включение отдельных детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательных школ имело место во все времена, но в последние годы количество таких детей увеличилось.

Дети с особыми нуждами обучались по общей программе и, как правило, не получали систематической комплексной коррекционнопедагогической помощи и психологической и социальной поддержки.

Анализ ситуации с образованием детей с ограниченными возможностями [3,7], анализ отечественного опыта по включению детей с особыми нуждами в общеобразовательный процесс, изучение работ зарубежных ученых и международных правовых актов об инклюзивных процессах в странах, находящихся в различных частях света и отличающихся по уровню культурно-исторического и социально-экономического развития позволил определить основополагающие принципы инклюзивного образования:

- высокое качество общего образования;
- проживание детей в семье;
- участие родителей в обучении и воспитании;
- подготовка учителей, способных гибко реагировать на различия, уважать права и способности всех детей;

18

- создание в общеобразовательных учреждениях адекватных образовательных условий;
- успешная социализация и обучение, которые достигнуты при осуществлении условий инклюзивного образования;
- демократическое общественное устройство и гарантированное соблюдение прав личности;

создание адекватного ассортимента образовательных, коррекционных, социальных услуг для детей с ограниченными возможностями;

ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и социальных услуг;

- наличие квалифицированного персонала

Причины для инклюзивного обучения

Инклюзивное обучение - это права человека

- Все дети имеют право на совместное обучение.
- Дети не должны быть недооценены или дискриминированы, исключены или изолированы из-за трудностей в обучении.
- Взрослые с недостатками, рассказывающие о том, как они выжили в школах, требуют покончить с изоляцией.

Инклюзивное обучение - хорошая образовательная практика

- Дети лучше развиваются, в когнитивном и социальном смысле, когда они обучаются со своими сверстниками.

Нет такого метода обучения и условий заботы в специализированных школах, которые бы не могли использоваться в обычных школах, если провести соответствующие тренинги и оказать помощь.

- При принятых обязательствах и поддержке инклюзивное обучение является эффективным методом использования образовательных ресурсов.

Инклюзивное обучение несет хороший социальный смысл

- Изоляция учит детей быть трусливыми, невежественными, развивает предубеждение.

Все дети нуждаются в обучении, которое поможет им в дальнейшей жизни.

- Инклюзивное обучение имеет возможность уменьшения страха и установления дружбы, уважения и понимания.

Особенности инклюзивного обучения

- Основной педагог принимает ответственность за обучение детей с недостатками в своих классах.

Все сотрудники школы берут обязательство за инклюзивное обучение, и ценят и отмечают уникальность каждого ребенка.

- Семьи активно участвуют в принятии решений на всех стадиях.
- Решения принимает команда профессионалов.
- Роли и обязанности сотрудников четко определены.
- Программы для детей со специфическими образовательными нуждами отражают соответствующие образовательные планы, созданные для поддержки сильных, уникальных сторон каждого ребенка и удовлетворения его нужд.
- Эффективность программы постоянно прослеживается и все родители, учителя, другие сотрудники вовлечены в процесс.

Польза от инклюзивного обучения

Для детей со специфическими нуждами

При взаимодействии со сверстниками у детей развиваются моторика, когнитивные, языковые, социальные и эмоциональные навыки.

- Сверстники служат ролевой моделью.
- Они приобретают навыки и используют их функционально.
- Содействует развитию сильных сторон, талантов и интересов.
- Обеспечивается участие в сообществе и возможность установления дружбы.

Для детей без специфических нужд

- Понимание различий.
- Установление дружбы.
- Поощрение сотрудничества.
- Повышение творчества, изобретательности и эмпатии.

Для семей

- Получение информации о типичном и нетипичном развитии.
- Получение поддержки от других родителей.
- Поощрение активного вовлечения в развитие соответствующих и функциональных образовательных целей.
- Все родители являются частью школьного сообщества.

Для педагогов и других сотрудников

- Педагоги лучше понимают индивидуальные различия.
- Педагоги изучают стратегии для развития и поддержки различных стилей

обучения детей.

Специалисты становятся толерантными и развивают детоцентристские перспективы.

Актуальность инклюзивного образования в Казахстане [7] обусловлена ростом удельного веса детей с особыми нуждами, недостаточной мощностью специальных коррекционных учреждений образования, изменениями, происходящими в обществе [4]. Немаловажное значение приобретает то, что в условиях инклюзивного образования ребенок проживает и воспитывается без отрыва от семьи, в обществе здоровых сверстников, а также происходит значительное уменьшение затрат на образование в сравнении с обучением в специальной школе.

Но процесс этот требует подготовки. Нельзя взять и всех детей сразу поместить в обычную школу, но готовиться к этому нужно. У родителей есть такое право, которое закреплено Законом об образовании [4]. Понятно, что школы сейчас не могут взять всех детей и всех обучать, но их надо к

этому готовить. А дети нормально отнесутся к своим «особенным» сверстникам, если взрослые будут нормально относиться к таким детям. И мы часто слышим: зачем они пойдут в обычную школу, там такая враждебная обстановка, их будут обзывать, бить и прочее. Но такого не происходит. И чем раньше дети начинают общаться между собой, тем безболезненнее этот процесс проходит.

Сегодня практически не разработан механизм осуществления инклюзивного образования, которое предполагает совместное образование и воспитание детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся детей. В связи с этим возникает потребность в организации особого вида дошкольных образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование.

Включение детей с особыми потребностями в группу с типично-развивающимися детьми необходимо, чтобы этим • детям предоставить возможность получать опыт обычной жизни.

Создание тесной группы единомышленников - педагогов и родителей - одна из главнейших задач. Необходимо найти разные подходы к учебно-воспитательному процессу и формированию нового педагогического и родительского мышления.

Родители и другие члены семей ребенка являются основными учителями детей и оказывают на них самое большое влияние. Семьи желают своим детям самого лучшего и хотят, чтобы они добились успеха в жизни, были достойными гражданами. Поэтому необходимо рассматривать семьи в качестве партнеров, которые играют важнейшую роль в процессе обучения ребенка. Родителям для этого нужна информация, поддержка, а также твердое и уверенное руководство. Для того, чтобы осуществление включения было эффективным, необходимо, чтобы включение соответствовало целям и приоритетам семей.

Интегрированное обучение должно опираться на известные принципы общей и специальной педагогики [6]. Однако наиболее актуальными из них является:

1. Принцип занимательности.

Цель, которого является - вовлечение детей в целенаправленную деятельность, формирование у них желания выполнить определенные требования и стремления к достижению конечного результата

2. Принцип комплексности.

Учет всех факторов: состояния здоровья, сложности задания, времени проведения занятий, формы проведения (игровая) при решении педагогических задач.

3. Принцип полезности - получение практической пользы в виде формирования у детей с ограниченными возможностями способов адаптации к реальным условиям жизни.

4. Принцип сотрудничества - создание атмосферы доброжелательности, эмоционального комфорта, толерантности.

5. Принцип образности - изучаемые темы должны быть обязательно отражены в рисунках и схемах, что поможет ребенку с ограниченными возможностями понять, усвоить и запомнить тему.

6. Принцип свободного пространства - ребенок должен свободно передвигаться из одного центра в другой.

7. Принцип направленности на применение результатов обучения.

Этот принцип детям с особыми возможностями перенести полученный опыт на практику (т.е. использовать то, чему он научился путем подражания в обычной жизни).

Большое значение для успешной работы играет комплексный, всесторонний

качественный анализ особенностей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личностного развития, а также исследования сферы знаний, умений, навыков, представлений об окружающем мире, имеющихся у ребёнка. Результаты обследования должны быть соотнесены с качественными характеристиками психического и личностного развития "возрастной нормы". Это помогает определить характер и степень отставания ребёнка по основным линиям развития, выявить нарушенные и задержанные в своем развитии функции, установить характер их взаимовлияния.

В качестве основных задач обследования детей в инклюзивной группе детского сада можно назвать следующие:

выявление качественных особенностей психического развития проблемного ребёнка;

выявление "уровня обученности", т.е. степени овладения знаниями, умениями и навыками в соответствии с возрастными возможностями;

определение характера динамики развития и особенностей обучаемости при овладении программой;

дифференциация сходных состояний методом пролонгированной дифференциальной диагностики;

определение параметров учебной зрелости и выбора наиболее эффективной формы дошкольного обучения.

Наиболее объективной являются данные диагностики, которая опирается на систему экспериментально-психологических исследований познавательного и личностного развития и длительное наблюдение за темпом развития ребёнка. Диагностическая работа с детьми с особыми нуждами должна строиться с опорой на основные психологические принципы.

Углубленное всестороннее обследование позволит построить адекватную индивидуальную коррекционно-образовательную программу и воздействовать на ребенка всеми средствами специального детского сада (группы).

Работа распределяется на три блока:

1. Воспитательно-образовательный блок:

В рамках воспитательно-образовательного блока решаются педагогические задачи, заложенные в "Образовательной программе" детского сада, которые согласуются и с линиями развития дошкольника с проблемами в развитии. Задачи воспитательно-образовательного блока реализуются через создание специальных условий, занятия в рамках учебного плана, организацию основных дошкольных видов деятельности. Часть воспитательно-образовательных задач реализуется через режимные моменты.

2. Социально-педагогический блок:

В инклюзивной группе перед педагогическим коллективом стоят дополнительные задачи взаимодействия с семьями детей, т.к. в специальной поддержке нуждаются не только воспитанники, но и их родители. Это связано с тем, что многие родители не знают закономерностей психического развития детей и не могут объективно оценить проблемы своего и чужого ребенка. Их пугает факт общения своего ребёнка с проблемными детьми. Поэтому одной из важнейших задач является привлечение родителей к активному сотрудничеству, т. к. только в процессе совместной деятельности детского сада и семьи удастся максимально помочь ребенку. В основу сотрудничества положено взаимодействие "психолог - педагог - родитель". При этом активная позиция в этой системе принадлежит психологу, который изучает и анализирует психологические и личностные особенности развития детей. Психолог не только создает условия для развития

эмоционально-волевой и познавательной сферы каждого ребенка, но и создает условия для сохранения психологического здоровья детей, организует работу по предупреждению эмоциональных расстройств, снятию психологического напряжения всех участников коррекционно-образовательного процесса. При реализации задач социально-педагогического блока требуется тщательное планирование действий педагогов и крайняя корректность при общении с семьей. Не только ребёнок, но и сами родители нуждаются в психологической поддержке и специальных знаниях. Кроме того, у родителей отмечается неадекватное отношение к воспитанию проблемных детей, неверно выбранный стиль воспитания, низкий запас знаний, умений и навыков, необходимых для обучения и воспитания таких детей.

3. Лечебно-профилактический блок:

После заполнения медицинской карты специального образца, где отмечены анамнезы развития и заболевания, состояние черепно-мозговой иннервации, медработник ставит перед собой цели по поддержанию здоровья ребёнка с особыми потребностями, по разъяснительной работе с родителями типично развивающихся детей.

Состав команды может быть разным в зависимости от конкретной проблемы ребенка. Для инклюзивной группы детского сада рекомендован следующий состав команды: родители, дефектолог, логопед, психолог, физрук, музработник, воспитатель, медработник.

Команда должна:

1. Охватить всех заинтересованных лиц нововведения.
2. Разработать общий план работы на учебный год.
3. Конструктивно решать назревшие проблемы.
4. Вести постоянный поиск эффективных форм плакирования и диагностирования.
5. Координировать действия друг с другом, взаимно консультируясь.
6. Содействовать развитию нововведения.
7. Принимать решения на основе имеющихся данных.
8. Вовлекать семьи детей с особыми потребностями в учебно-воспитательный процесс.
9. Сообщать материалы обследования и продвижения ребенка с особыми потребностями.

Большое внимание уделяется взаимодействию с родителями как типично развивающихся, так и детей с ограниченными возможностями. Роль родителей в процессе образования самая большая - подготовить ребенка в школу. И не только научить его писать и читать, но и научить его самообслуживанию, дисциплинированности, ответственности, умению жить в коллективе.

Родители могут и должны рассказать педагогам и специалистам об индивидуальных особенностях своего ребенка. Каждая мама имеет ценный опыт по особенностям и созданию условий для обучения ребенка, единственное, что необходимо - это понять и услышать её мнение. С родителями используются коллективные и индивидуальные формы работы.

Коллективные формы взаимодействия с родителями

1. Общие родительские собрания:

Задачи:

- решение организационных вопросов;
- информирование родителей по вопросам взаимодействия учреждения с

другими организациями и социальными службами.

2. Групповые родительские собрания.

Задачи:

- обсуждение с родителями задач, содержания и форм работы;
- сообщение о формах и содержании работы с детьми в семье;
- решение текущих организационных вопросов.

3. «Родитель-консультант»

Задача:

- участие родителей в образовательно-воспитательном процессе.

4. «Семейный клуб»

Формы проведения:

- тематические доклады;
- плановые консультации;
- семинары,
- тренинги;
- «круглые столы»
- конференции.

Задачи:

• знакомство и обучение родителей приемам и методам оказания психолого - педагогической помощи своим детям, детям с проблемами в развитии, родителям детей с ограниченными возможностями, друг другу;

- ознакомление с задачами и формами подготовки детей к школе.

5. Проведение детских праздников, досугов

Задача:

• поддержание благоприятного психологического микроклимата в группе, включение в этот процесс семьи.

Индивидуальные формы работы с семьей.

1. Анкетирование и опросы

Задачи:

• сбор необходимой информации о ребенке и семье;

• определение оценки родителями эффективности работы специалистов и воспитателей;

- выявление мнения родителей о работе эксперимента.

2. Беседы и консультации специалистов

Задачи:

• оказание индивидуальной помощи родителям по вопросам образования и воспитания;

- оказание индивидуальной методической помощи в форме «домашних заданий».

3. «Школа родителя»

Задача:

• оперативное реагирование администрации на различные ситуации и предложения.

4. Консультации медицинского работника

Задача:

- контроль за здоровьем детей с ограниченными возможностями.

В организации деятельности инклюзивных групп важное

значение имеет формирование наглядного информационного обеспечения.

1. Информационные стенды, тематические выставки «Адаптация детей с ограниченными возможностями в группе типично развивающихся сверстников», «Развиваем речь», «Значение игры в общении между детьми».

Задачи:

- информирование родителей об организации и содержании коррекционно-образовательной работы;
- пропаганда психолого-педагогических знаний.
- обучение родителей коррекционно-развивающей работы с детьми в домашних условиях.

2. Выставка детских работ

Задачи:

- ознакомление с результатами продуктивной деятельности;
- привлечение и активизация интереса родителей к продуктивной деятельности своего ребенка.
- создание условий для объективной оценки родителями успехов своих детей.

Также образовательные учреждения обязаны демонстрировать при необходимости, насколько хорошо удовлетворяются индивидуальные потребности всех учеников. Если не выполняются определенные требования, у образовательных учреждений понижается ее рейтинг. Образовательные учреждения должны каждый раз задавать себе следующие вопросы, которые являются основными при оценке качества работы:

Имеет ли каждый ребенок равные с другими возможности внутри образовательного учреждения?

Насколько хорошо образовательное учреждение определяет и преодолевает барьеры в образовании?

- Насколько инклюзия соотносится с ценностями, *проповедуемыми* образовательными учреждениями и насколько реальная практика продвигает эти ценности?»

Один из наиболее стойких мифов об инклюзивном образовании основывается на том, что присутствие детей-инвалидов негативно влияет на учебные достижения типично развивающихся школьников. Это утверждение не подкрепляется абсолютно никакими фактами. В действительности, условия инклюзивной группы положительно сказываются на показателях развития. Вот, к примеру, четыре особенности, которые явно идут на пользу всем детям:

1. Меньшие размеры группы;
2. Наличие специалистов по проблемам обучения, которые помогают педагогам общего образования приспособить их методы преподавания к особенностям отдельных учеников;
3. Оснащенность наглядными пособиями;
4. Наличие врачей и специалиста по лечебной физкультуре.

Важно заметить, что для того, чтобы быть успешными в группе и в обществе, дети должны приобретать определенные умения, однако, будучи необходимым условием успеха, одни навыки и знания не могут составить надежную основу для получения желаемого результата. При планировании и оценке общеобразовательной программы для всех детей необходимо учитывать три сферы - причастности, отношений и знаний/умений. В совокупности они дают цельную и важную для общества картину значимых результатов, достигаемых детьми в

инклюзивных группах, а оценка детей по этим трем параметрам помогает доказать эффективность работы. Хорошие примеры инклюзии в действии помогут преодолеть препятствия, с которыми сталкиваются многие дети, педагоги и семьи, и позволят большему числу детей с инвалидностью и без нее иметь возможность воспользоваться преимуществами инклюзии.

Обучение в инклюзивной группе детского сада даёт возможность детям с проблемами в развитии наблюдать и имитировать модели поведения детей, развивающихся нормально, а также взаимодействовать с ними. От практики инклюзивного обучения получают пользу и те, и другие дети, их семьи, педагоги, общество в целом.

Особенностью работы является эргономическая (удобное расположение наглядных пособий, расстановка мебели), психологическая (создание учебной ситуации, использование техники снятия напряжения) и коммуникативная (выбор форм и стиля коммуникации) организация пространства, а также тщательная дозировка и постепенное усложнение заданий.

Огромную роль в коррекции развития интеллектуально* познавательной сферы ребенка с особыми нуждами играет развитие восприятия, его сенсорных способностей. Для этого в группе необходимо специально организовать особую окружающую среду: звуковые дорожки, сухие бассейны и аквариумы, успокаивающая музыка, звуки природы. Подобная среда позволяет обеспечить широкий спектр сенсорных впечатлений. Разработать различные упражнения и игры для развития слуховых, зрительных, тактильных, вкусовых и обонятельных восприятий. А также идея сенсорного воздействия находит применение в работе с детьми, обладающими высокой активностью и саморазрушительными тенденциями в поведении.

Для многих родителей инклюзивная группа - единственная возможность улучшения качества жизни их малыша, получения адекватного, хорошего образования, потому что с этим связана вся последующая дальнейшая жизнь: профессиональное образование, обучение, трудоустройство, и вовлеченность в общество.

Исходя из того, что личность любого ребенка ценна сама по себе, мы убеждены, что ребенку с особыми образовательными потребностями для вхождения в социум нужна, прежде всего, внесемейная среда, общение с другими детьми, и нужен посредник, отличающийся от родителей, т. е. педагог.

Принимая во внимание огромную роль дошкольной организации в воспитании личности, мы уверены, что преодоление существующих стереотипов по отношению к инвалидам необходимо начинать с самого раннего возраста, помогая тем самым ребенку-инвалиду легче адаптироваться в среде своих сверстников.

1. Айджанова Д.К., Бейсенбаева СМ., Исакова А.Г., Попова Т.Н., Саймасева Г.А. *Инновационная технология "Шаг за шагом" в дошкольных учреждениях: Методическое пособие.* - Алматы, 2000.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений.* - М.: Педагогика, 1983. - Т.5. - С. 82.
3. Головчиц Л.А., Сулейменова Р.А. *Специальное образование и социальная поддержка детей и подростков с ограниченными возможностями. Взаимодействие государственных и общественных структур: Международная конференция в г.Алматы // Дефектология.* - 2001. - №1. - С. 76-78.
4. *Закон Республики Казахстан "Об Образовании".* - Астана, 24.07.07 г.
5. Капустин А.И. *Проблема дифференцированного и интегрированного обучения в истории олигофренопедагогики// Дефектология.* - 1996.
6. *Проект Закона Республики Казахстан "О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями".* - Алматы, 2000.
7. Сулейменова Р.А. *Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития.* - Алматы, 2001. - С.311.

Түйін

Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру ортасына тартып, олардың іс-әрекеттерін ұйымдастыру мәселелері қарастырылады.

Summary

In article examines activity organization of turning children with wruted possibility to common study environment.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД - ВАЖНЫЙ ПРИНЦИП В
КОРРЕКЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В
РАЗВИТИИ**

Н.Е.Майтанова -

Актюбишский государственный педагогический институт

В человеческом обществе в развитии проявляется общее и особенное. Общее свойственно всем людям определенного возраста, особенное отличает отдельного человека. Особенное в человеке называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным - индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которого заметно отличают данного человека от других людей. Природа щедро одарила человеческий род: на Земле никогда не было, нет, и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек единственный и неповторимый в своей индивидуальности.

Индивидуальность выражается в индивидуальных особенностях. Возникновение индивидуальных особенностей связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем различные, типологические особенности высшей первой деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств. К индивидуальным особенностям относится своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности. Ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

Должны ли в воспитании и обучении учитываться индивидуальные особенности? Казалось бы, ответ на этот вопрос должен быть однозначно положительным. Но это не так. Среди специалистов есть серьезные разногласия. Первая точка зрения - массовая школа не может и не должна учитывать индивидуальность, приспосабливать к каждому отдельному ученику. Все дети должны получать одинаковые "порции" учительской забавы. Никаких различий не должно быть в воспитании прилежных и ленивых, одаренных и неспособных, а так же старательных, любознательных и не чем на свете не интересующихся. Человек, окончивший тот или иной тип учебного заведения, характеризуется общим, одинаковым для всех стандартом обученности и воспитанности, принятым в данном заведении. Очень убедительно эту мысль выразил Гегель: "Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразоваться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, что бы дети отвыкали от своей оригинальности, что бы они *умели, хотели* выполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только что преобразование души составляет воспитание".

Мы считаем, что обучение и воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Индивидуальный подход заключается в управлении человека, основанном на глубоком знании черт его личности и его жизни. Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонности и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются "трудные" воспитанники, малоспособные школьники, а также дети с ярко выраженной задержкой развития.

При обучении всех категорий детей с отклонениями в развитии исключительно большое значение имеет принцип индивидуального подхода к учащимся, который реализуется на всех этапах работы со школьниками от первого класса до последнего. Выполнение этого принципа требует от учителя знаний об особенностях, присущих каждому ученику. Применение данного принципа несколько облегчается за счет малой наполняемости классов, наличием индивидуальных занятий коррекционного плана (лечебная физкультура, слуховая и логопедическая работа, упражнения на тренажерах и др.). Принцип индивидуального подхода к ученикам — один из основных принципов коррекционной педагогики. Без его соблюдения немыслима работа специальной школы.

Индивидуальный подход в .. обучении ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учётом этих особенностей. При коррекционном обучении детей с нарушением интеллекта индивидуальный подход предполагает применение следующих принципов:

- 1) собственно принцип индивидуализации - обращенность к каждому конкретному ребенку в классе;
- 2) принцип активности - предоставление ребенку через активность на занятиях возможности получать знания;
- 3) принцип целостности - увязывание воедино всех учебных и

воспитательных целей;

4) принцип структурирования учебной цели для каждого ребенка - разработка модели процесса достижения конкретной цели обучения конкретным ребенком;

5) принцип наглядности;

6) принцип соответствия уровню развития - один из основополагающих принципов индивидуального подхода к коррекционному обучению умственно-отсталых детей;

7) принцип сопровождения деятельности речью;

8) принцип социальной мотивации к обучению - создание комфортных социально-психологических условий обучения каждого ребенка.

Индивидуальный подход является конкретизацией дифференцированного подхода. Он направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированное™ знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Как отмечает Воронкова В.В., индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей. В специальной (коррекционной) школе учитель для изучения учащихся имеет возможность получить данные клинического и психологического обследования каждого ученика класса и дополнять их педагогическими наблюдениями. В результате этого создаются педагогические характеристики учащихся, отражающие состояние их речи, внимания и памяти, темпа работы и общей работоспособности, уровень развития логического мышления, пространственной ориентировки, двигательной и эмоционально-волевой сферы. Опираясь на эти данные, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и разрабатывает для их решения систему педагогических мер для применения в условиях фронтальной работы с классом, а в отдельных случаях — индивидуальной дополнительной работы.

Крайне важен и дифференцированный подход к группам школьников, обучающимся в одном и том же классе, объединенным на основе типологических особенностей познавательной деятельности, учета уровня и темпа обучаемости детей. Так, например, в школе для умственно отсталых учеников в начальных классах есть учащиеся, которые могут пересказывать простые тексты, опираясь на серию соответствующих картинок. Наглядные опоры помогают детям самостоятельно восстановить в памяти изложенный материал в данном порядке. Другие дети более продуктивно работают, отвечая на вопросы, которые задает учитель. Серия картинок помогает им пересказывать текст лишь очень незначительно. Естественно, что с учениками этих двух групп следует по-разному организовывать работу. Следует специально подчеркнуть, что специальное обучение ставит перед собой цель не приспособление к дефекту, характерному для той или иной категории детей с отклонениями в развитии, а его коррекцию и, если возможно, преодоление.

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников

являются планомерные систематические наблюдения за учеником, индивидуальные и групповые беседы на заранее намеченную тему, дополнительные учебные задачи и анализ способов рассуждений ученика, специальные задачи, связанные с положением ребенка в коллективе, с отношением к товарищам, его позицией в группе. Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить ребенка и озираться на его положительные качества в преодолении имеющихся недостатков. В этом и состоит понимание индивидуального подхода

В педагогической теории индивидуальный подход рассматривается как один из важнейших принципов обучения. Он понимается как значимость индивидуального подхода как одного из общепедагогических и дидактических принципов. Во-первых, принцип индивидуального подхода, в отличие от других дидактических принципов, подчеркивает необходимость систематического учета не только социально-типического, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого школьника. Во-вторых, в индивидуальном подходе нуждается каждый ученик без исключения. Этот признак рассматриваемого принципа вытекает из положения о гуманном подходе к личности ученика. В-третьих, индивидуальный подход является активным, формирующим, развивающим принципом, тем самым предполагается творческое развитие индивидуальности ученика. Индивидуальный подход понимается как ориентация на индивидуально-психологические особенности ученика, выбор и применение соответствующих методов и приемов, различных вариантов заданий. Он является дидактическим принципом, вносящим свои коррективы в организацию процесса обучения.

Индивидуальный подход, психолого-педагогический принцип, в котором постулируется важность для обучения и воспитания учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Таким образом, индивидуальное обучение предполагает индивидуальную работу учителя и ученика в паре. Индивидуальный подход как важный принцип педагогики заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании черт его личности и условий жизни. С точки зрения И.П. Подласого, "педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запрограммированный уровень развития личности".

1. Акимова М.К., Козлова В.П. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. - М., 1992.

2. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: Сб. науч. тр./ Редкол.: В.В. Воронкова (отв. редактор) и др. - М.: Изд. АПН СССР, 1984.

Түйін

Мақалада дамуында ауытқуы бар балалармен түзете-оқыту жұмыс барысында жеке ықпал ету қағидасының маңызы қарастырылады.

Summary

In article examines how its important main of individual influence in correct studying childrens with break in develop.

БАЛАЛАР МЕН АТА-АНАЛАРДЫҢ ӨЗАРА ҚАРЫМ-ҚАТЫН АСЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТҮЗЕТУ ЖОЛДАРЫ

А.Ә. Рысдәулетов, Г.Ә. Сексенбаева, Г.К. Нүсіпжанова -

Педиатрия және Балалар Хирургиясы Ғылыми Орталығының клиникалық психологтары

Педиатрия және Балалар Хирургиясы Ғылыми Орталығының дәрігер-психологтарына кеңес сұрап жүгінушілердің басым бөлігін бала тәрбиесінде қиындықтарға тап болған ата-аналар құрайды. Осындай бұрмаланған қарым-қатынас түрлерін психотерапияның және психологиялық түзетудің көмегімен қалыпқа келтіруге болады. Көрсетілетін психологиялық жұмыстың көптеген тәсілдері мен жолдары бар. Тиесілі әдебиеттерді талдай келе оларды ықпал ету нысанына байланысты үш топқа белуге болады:

1. Психотерапевтің назарында- ата-аналар мен балалардың өзара қарым-қатынасы. Түзетудің мақсаты- отбасында жылы, түсіністікке толы қарым-қатынас орнату және отбасы мүшелеріне мұндай қарым- қатынастарды қалыптастыру жолдарын көрсету. Бұл мақсатқа отбасымен толықтай терапия жүргізу барысында жетуге болады (Bell, 1961; Saatir et al., 1978). Оған ата-аналар және 9 жастан асқан балалар қатыса алады. Психолог отбасылық өзара қарым-қатынасты белгілі бір ілеспелілікте түзетеді. Біріккен отбасылық терапияның бірінші кезеңі- барлық назар балаға бағытталатын кезең. Бала өзінің бойындағы барлық реніштерін және ата-анасына деген шағымдарын айта алады, сондай-ақ жалпы отбасылық мәселеге қатысты өзінің пікірін ортаға салады. Екінші кезең- бала-ата-ана қарым-қатынасын түзету. Бұл жерде ата-ана және бірінші кезеңде өзінің бойындағы ренішін біршама тарқатып алған бала арасындағы психотерапевтік өзара іс-әрекетте тең құқылы, әріптестік ұстаным қалыптасады. Соңғы кезең- жұбайлар арасындағы қарым-қатынасты назарға алу. Ата-ана мен баланың өзара қарым-қатынасымен жұмыстың тағы бір тәсілі- ата-ананың баламен өзара іс-әрекетінің нақты амалдарын функционалды талдау (Berne, 1967). Бұл жерде қатынастың түпкі мәнін талдауға, шиеленісті жағдайды анықтауға, ашық-жарқын қатынасқа үйретуге басты назар аударылады.

2. Тәсілдердің екінші тобының нысаны- баламен қатынастағы нақты мінез-құлықтық дағдылар; қапай мадақтау, қалай жазалау, қалай ойнау, айтқанынды орындатуға қалай қол жеткізу сияқты мәселелермен жұмыс істеу кезеңі. Бұл жолда әдетте екі кезеңнен тұратын психологиялық, түзету бағдарламасы қолданылады. Бірінші диагностикалық кезеңде психолог ата- ана мен баланың байланысын бақылайды. Нәтижесінде ол «ата-ананың жеңілдістерінің картасын», яғни аталмыш ата-ана өзінің баласымен жүзеге асыра алмайтын әрекеттер тізімін құрастырады: ойнау, тамақ беру, жазалау және т.с.с. Бкінші кезеңде ата-ананы баламен қатынастың нақты дағдыларына үйрету басталады, бұнда шұғыл кері байланыс

көмегіне жүгінеді. Ата-ана баламен қатынас жасайды, ал психотерапевт жасырын түрде мұны бақылайды және арнайы тәсілдер көмегімен басқарады. Меңгерген дағдыларды ата-ана үйде баламен қатынас кезінде қолданады, Бұл тәсілдер тек сау балалар ғана емес, сонымен қатар бойында қандайда бір психикалық ауытқулары бар балармен ата-аналарының қарым-қатынасы үшін де тиімді.

3. Тәсілдердің үшінші тобы жалпы ата-аналық міндеттерді арттыруға бағытталған (Ginott, 1964; Drum, 1977). Әдетте, бұл жұмыс барысында олардың балаға ықпал ету құралдарының қоры кеңейеді, балаларды жақсы түсіне бастайды, күту мен талаптардың алмасуы жүзеге асады.

Ата-аналық топтар еркін (жүйелі емес) және жүйеленген болуы мүмкін. Жүйелі емес топта ата-аналар өз мәселелерін еркін пікір-талас түрінде талқылайды. *Жүргізуші психотерапевт жетік әрі тәжірибелі* қатысушы құқында араласады. Жүйеленген топтарда талқылау тақырыбын жүргізуші ұсынады. Сонымен бірге, ол арнайы тандалған рөлдік ойындар ұсынады. Бұл жерде арнайы бір тақырыптарға арналған шығарма немесе балалармен мінез-құлықтық жаттығуларды толықтыру түріндегі үй тапсырмасы болады.

Өдістердің ұсынылған үш тобының тиімділігін салыстырмалы түрде бағалау мүмкін емес, өйткені бірдей сыни баға ұсыну қиындық тудырады. Егерде сынау ретінде психотерапевтік тиімді нәтижеге жету жылдамдығын алар болсақ, онда екінші топ тиімдірек. Мәселеге түпкілікті ену мен нәтиже тиімділігінің ұзақтығы бойынша, отбасының барлық мүшелерінің біріккен терапиясын қолданған жөн. Біз қолданған осы әдіс ата-аналардың да кең қолдаун тапты.

Топтық әдістің тиімділігін арттыру үшін біздер екі қосымша аматты енгіздік. Біріншіден, ата-аналармен болатын топтық жұмысты әруақытта балалардың мінез-құлқын түзету ойындарымен қатар жүргіздік. Отбасы- бұл бүтін бір жүйе. Отбасының өсіп-өнуінің басты ұстанымдарының бірінде: «отбасында туындаған әрбір әрекет жәй емес, олар өзара байланысты және өзара шарттас»- деген (Ackerman, 1958). Сол себептен де «ата-ана -бала» диадасының психологиялық мәселелері тек ғана ата- аналармен немесе тек балалармен жұмыс нәтижесінде шешіле қоймас. Бұл мәселелерді шешу үшін және олардың қайта туындамауын алдын-алу үшін балалармен де, ата-аналармен де біріккен психологиялық түзету жұмыстары қажет. Балалармен жүргізілген ойын терапиясы нәтижесінде баланың бойында едәуір өзгерістер болғанымен, ол отбасына қайып оралғанда бұрынғы қалпына қайта түсуі әбден мүмкін. Себебі, баланың жалғыз өзі отбасында әбден қалыптасып қалған психологиялық мәселелер мен тәрбиелеудің қатып қалған стилін бұза алмайды. Ата-аналар баланың мінез- құлқындағы барабар өзгерістерді қабылдауға дайын болуы қажет, отбасылық өзара қарым-қатынасқа баланың да түлға ретінде қатысуы қажеттілігін түсінулері керек. Бұл үшін балалармен жұмыс арасындағы ақпарат арнайы талқыланған құралдардың көмегімен ата-аналармен жұмыста қолданылады, оларға кейінірек тоқталамыз. Бұл амал ата-аналар тобының жұмысын балардың өзекті мәселелеріне және олардың ата- аналармен өзара қарым-қатынасының тәсілдеріне негіздей нақтыландырады.

Ата-аналар тобы жұмысының мазмұны ата-аналар баланың басындағы мәселеге сезімталдылығын (сенситивтілігін) арттыруға, бапа мүмкіндігі мен қажеттілігі туралы барабар түсінік қалыптастыруға педагогикалық білімін көтеруге, баламен қатынас құралдарының қатарын кеңейтуге бағытталған. Балалар және ата-аналармен қатар жұмыс- бала отбасылық жағдайды толығымен қалай қабылдайтындығы, оның ата- анасына қатысты кезқарасы қандай екендігі жайлы ақпаратты ата-аналарға жеткізуге мүмкіндік береді. Ата-аналарға арналған әрбір дәрістік терапияда міндетті түрде балалар тобындағы оқиғалар жайлы әңгіме қозғау

кажет. Көп жағдайда бала мінез-құлқын сипаттау ата-аналардың мінез-құлқын талқылауға негіз болады. Ата-аналар тобының тиімділігін арттыру мақсатында біз қолданған екінші амал бейнекамералық түзету элементтерін ендіру болды. Телеэкранный арқасында ата-аналар балалармен өзара іс-әрекеттеріне сырттай баға беру, қатынастың саналы түрде және ойланбай қолданатын тәсілдерін біріге талқылап, баланың өзіне деген әсері, оқиғаға сырт көзбен қарау мүмкіндігіне қол жеткіздік.

Біздің тобымызға 7 және 10 жас аралығындағы балалар мен олардың ата-аналары қатысты. 4 сағатқа созылған дәрістер аптасына 1 рет өткізілді. Түзету курсы шашамен 40 сағат болды. Алғашқы дәрістік терапия ата-аналармен танысудан басталды. Ата-аналар өздері жайлы және біздің орталықтың көмегіне жүгінуге мәжбүр еткен бала тәрбиесінде туындаған қиындықтар туралы баяндады. Жүргізуші терапевт олардан дәріске қатысудан қандай нәтиже күтетіндіктерін, сондай-ақ туындаған қиындықтардың болжамды себептерін әңгімелеп берулерін өтінді. Әдетте бірінші дәріс осындай жоспар бойынша аяқталады. Ал, кейінгі дәрістерде келесі тақырыптар ортаға салынды:

1. Біз және біздің ата-аналарымыз: қарым-қатынастар мен

қақтығыстарды көпшілікке жеткізу.

2. Ата-ананың күтетіні- баланың мінез-құлқына олар неге ықпал ете алады («Біздің үрейіміз балаларымыздың үрейіне айналуға»),

3. Ата -ана баласына не бере алады және керісінше бала ата-анасына не бермек? Тәрбиелеудің, оқытудың немесе қатынастың мәні неде? Ата-ана даналығының көзі.

4. Егерде баламыз болмаса, біздің өміріміз қандай болар еді? Балалармен қатынастағы амбиваленттілік және тиімді қашықтық.

5. Біздің балалармен қақтығыстарымыз (балалармен қақтығыстарды талқылау кезінде қақтығысты жағдайларды талдау әдістері қолданылды).

Ары қарай ұсынылатын тақырыптар дәрістерді жүргізу барысында ойнауға берілген рөлдегі ақпаратқа байланысты анықталды. Келесі үш тақырыпты талқылау қажеттілігі жиі туындады.

6. Балалармен қарым-қатынастың қағидалары.

7. Балалармен қарым-қатынастағы барабар емес аффектер (балаға деген эмоциялық есеп)

8. Біз балаларды қалай жазалаймыз (жазалаудың тиімділігі мен кері әсері; атақ таңудың релі; балаларды қай кезде жазалау қажет). Кейбір тақырыптарды талқылау құрамдас балалар тобынан алынған материалдарды қолдануды талап етті.

9. Балалар қандай белгілерге және стимулға қандайда бір әрекет білдіреді? Балалармен вербальды және вербальды емес қарым-қатынас. Жанасудың релі.

10. Бала бізді қалай қабылдайды («Ата-аналар өмірде жоқ жануарлар кейпінде» суреттерін талқылау).

Соңғы екі тақырыпқа кеңірек тоқталсақ. Балалар тобындағы ең маңызды жаттығулардың бірі- «Менің ата-анамның өмірде жоқ жануар кейпіндегі суреті». Бұл, бала ата-анасын қалай қабылдайтындығы туралы мәлімет алуға мүмкіндік беретін ақпараты мол амал. Бізге 7 жасар ұлының мезі еткен қимыл-әрекеттері жайлы шағымданған эке жүгінді. Сонымен бірге, оны баланың тұйықтығы, басқа балалармен біріге ойнай алмайтындығы толғандырады. Әкесі, Диас басқа балалармен ойнауға қорқады, жалпы ол қорқақ бала,- деген пікірде еді. Диасты зерттеу кезінде оның бойында қауіптену мен агрессивтіліктің деңгейі жоғары екендігі, отбасылық дезадаптация синдромының белгілері, өз қатарластарымен өзара қарым-қатынастың

бұзылуы, және жабысқақ невроздың белгілері анықтапған. Диастың ата-аналары күйгелек, өздеріне сенімсіз және кикілжіңге құмар адамдар еді. Олар ұлы Дисапен тек «ереже» бойынша қарым-қатынас орнатқан. Анасы оны ешқашан жазаламайды, өзін салмақты ұстауға тырысады. Оның айтуынша, баласына өз эмоциясын көрсетпеу үшін үнемі өз-өзін тежеу қажет екен. Әкесі де бала тәрбиесіне бей-жай қарамайды, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерді кеп оқиды, әке ретіндегі өзінің міндеті: «баласының бойында жеке психологиялық қабілеттерді жетілдіру, мысалы- батылдык...»,- деп санайды. Бұл үшін ол баласымен былғары қолғаппен жұдырықтасады. Отбасында балаға мейірім көрсетіл жылы қабақ таныту қапыптаспаған. Баланы ұйқыға кетерде ешкім бетінен сүймейді, «ешкім «жүрегін жая» шүйкірлеспейді. Былғары қолғаппен жұдырықтасу да көңілді ойынға ұласпаған.

Бала алшақтату мен эмоциялы шиеленісте өмір сүреді. Ол ата- анасының бойынан кенеттен туындаған және шынайы сезімдерді көрмейді. «Әкем және анам өмірде жоқ жануарлар кейпінде» деген суретінде ол үлкен, мықты қанаттары бар, ешқандай сезім органдары жоқ, тек екі көзі символикалық түрде бейнеленген екі тасбақаны салған. Тасбақалар бір- біріне қатар тұрған кейіпте бейнеленген. Ата-аналар тобында бұл суретті талқылау кезінде Диас өзінің ата-анасын түйык, өзінен алшақтаған және оларға арқа сүйеуге мүмкін еместігін бейнелегендігі айтылды. Тасбақалар оны көру мен естуден ада, себебі олардың көздері, құлақтары жоқ. Олар жазалай да, аялай да алмайды, ейткені тасбақаның қолдары, аяқтары жоқ. Олар да Диас секілді жалғыз, өзара байланыста емес.

Суретті топта талқылау оның ата-аналарының тәрбиелеу ұстанымдарын, олардың өзара қарым-қатынастарының ерекшеліктерін жете сараптауға мүмкіндік берді. Диастың психологиялық мәселелерінің қайнар көзін анықтай алдық. Отбасыдағы қалыптасқан жағдай Диастың қауіптену деңгейін үнемі үдетіп отырған, бұл невроздық белгілердің туындауына жетелеген. Сондай-ақ, Диастың өзіне деген сенімділігі мен өмірге деген құлшыныс сезімінен айырған және өз кезегінде қатарластарымен тіл табысуға кедергі келтірген.

Осы іспеттес амалдар қатарына «Отбасылық портрет» ойыны жатады. Әрбір бала топтың басқа қатысушыларын фотонисанның алдына отырғызған секілді өз отбасын «құрастырады». Фотограф бапаларға отбасылық ролдерін таратады және олар қрастырған отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынас жайлы айтады. Егерде ересектер тобында фотограф топ мүшелерінің арасындағы өзара қарым-қатынасты бейнелесе, балалар тобындағы «отбасылық портретте» баланың шынайы отбасылық өмірі және оның қабылдауы мен түсінігі айшықталады. Бұл отбасылық портреттер ата-аналар тобында талқыланады, ата-аналарға өз отбасылық өмірін бала көзімен керуге, оның көзқарасымен қабылдауға, бала сезетінді сезінуге мүмкіндік береді.

Ал, топтық пікірталастардың нәтижесі айқын. Педагогикалық және психологиялық ілім беріледі, баланың басындағы мәселелерге деген жалпы сезімталдық артады, тәрбиелеудің жеке қағидалары анықталады. Кей жағдайларда пікірталас барысында, жоғарыда атап өткендей, ата-ананың жеке басының мәселелері анықталады, әрі, ары қарай жеке психологиялық түзету дәрістерінде шешіледі.

Топтық түзету процесі барысында қолданылатын ойын элементтеріне кеңірек тоқталайық. Ата-аналар өздерінің кейбір тәрбиелеу ықпалдарының тиімсіздігіне шағымданады. Бұл жағдайда оларға топта баламен әртүрлі шиеленісті жағдайларда өзін ұстау амалдарын көрсететін ойын ойнау, нені жүзеге асыра алмайтындықтарын релдік ойында көрсету ұсынылады.

Баланың рөлін ата-ана топтан тандап алған әріптесі ойнайды. Осыған нақты мысал келтірейік. Қызының айтқан тілді алмайтындығына шағымданған бір анаға тіл алмаған бір жағдай туралы баяндап беру, одан соң жүргізушімен жұпта ойнау ұсынылды. Рөлдерді ойнау барысында, анасы қызынның тіл алмауына өзінің экзальтирлі -үрейлі қылығымен итермелейтіндігі айқын болды. Ананың түсінуі бойынша, жас қыз үшін әлем катерге толы болып көрінеді. Қызуқанды қыз бала элем туралы бұл түсінікке қарсылық танытады, өзіне барлығы соншалықты жаман емес екендігін дәлелдеуге тырысады.

Сахналандырылған көрініс келесідей: түскі ас мезгілі, отбасы дастархан басында отыр. *Қыз бала* (психолог) қолына пышақ алады. *Анасы* бірден толқыған дауыспен, баладан жауап күтпей: «Пышақты алма! Пышақты орнына қой! Жылдам пышақты орнына қой, қолыңды кесесің!»- дейді -*Қыз бала*: «Қоймаймын»,- *Анасы*: «Сен саусағыңды кесіп аласың (айқайлайды) «Жылдам орнына қой!» (пышақты тартып алуға тырысады, қызы бермейді).

Баламен өздерінің қақтығыстарын сахналандыра отырып ата-аналар өздеріне тән тәрбиелеу қағидаларын көрсетеді. Осы секілді жағдайларды топта талқылау, ата-анаға өзінің мінез-кұлқына сырттай барлауға мүмкіндік береді. Сахналандыру процедурасы бойынша рөлдерді алмастыру қажет, яғни ата-ана тек өзінің мінез-кұлқын ғана емес, баласының да мінез-кұлқын сахналандырады. Топтағы басқа ата-аналарға дәл осы талқыланған қақтығысты қайта сахналандыру ұсынылады. Қайталап сахналандыру кезінде анасы қызының рөлін ойнайды, ал басқа ата-аналар өздерінің қағидаларын көрсетеді. Бұның барлығы әрқайсысына өзіндік ықпал ету құралдарының қатарын кеңейтуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда атап өткендей, біз бейнетаспалық түзету элементтерін қолдандық. Қарапайым тәсілмен бейне магнитофонға бала мен ата-ананың өзара іс-әрекетін үш сценари аясында жаздық.

1. «Архитектор және құрылысшы» ойынының модификациясы. Көзі байлаулы құрылысшы архитектордың басшылығымен үлкен картаға суреттерді белгілі бір тәртіпте қою қажет, мысалы, торғайды ағашқа қондыру, суарғышты клумбаға қою және т.с.с. Архитектор мен құрылысшы бір-біріне қарама-қарсы отырады. Карта құрылысшыға қарай орналасқан, сондықтан архитектор оны төменнен жоғары қарай көреді. Одан соң әріптестер (ата —ана мен бала) рөлдерін алмастырады. Ойын аяқталған соң олар алған әсерлерімен бөліседі.

2. Жылы, оң ниетті өзара іс-әрекет. Нұсқаулық: «Екеуіңіз үшін де өте жағымды болған қандайда-бір жағдай туралы айтып беріңіздер. Ол қалай болғандығын көрсетіңіздер».

3. Жағымсыз өзара іс-әрекет. Нұсқаулық: «Сіздердің содғы рет ұрысқандарыңызды еске түсіріңіз. Қалай болғандығын көрсетіңіздер».

Бейнежазбаны топта қорсету және оны талқылау ата-ананың өз баласымен нақты байланысын көріп қана қоймай (сахналандыру кезіндегідей шартты әріптесімен емес) өзара іс-әрекеттің нәзік вербальды емес элементтерін ашуға мүмкіндік береді. Соңғысының маңыздылығының екі себебі бар. Біріншіден, олар кенеттен туындайды және ата-ана бақылауында емес, сондықтан да ата-ананың баласына деген қарым-қатынасының кенеттен туындайтын қырымен байланысты. Екіншіден, бала әлемді қабылдаудың өзіндік балалық ерекшеліктерімен кебіне ата-анамен өзара іс-әрекеттің дәл осы вербальды емес бөлшектеріне жүгінеді. Сондықтан да ата-анаға тиімді түрде қолдану үшін олар жайлы барабар түсінік алу өте маңызды. Бейнетаспаны талдаудың екі мысалын келтірейік. Біріншісі- бала мен ананың үйлесімді қатынасы, екіншісінде- байланыстың жоқтығы.

«Архитектор және құрылысшы» ойыны (анасы-архитектор, 10 жастағы Әли-

құрылысшы). Іс-әрекеттің жалпы сипаттамасы: ойынды жемісті жүргіздік, бөлінген 2 минутта толықтай үлгерді. Байланыс сипаттамасы: бір-біріне сәл еңкейе бетпе-бет отыр. Анасы- жоғары эмоциялық дауыс реңі, қызығушылық байқалады. «Біз» сөзі көп қолданылады. «Қазір біз екеуіміз..... Ал, Әли айтқанға бағынады, нұсқаулықты мұқият тындады. Анасы баланың эмоциялық күйіне сілтеме жасады: «неліктен сонша толқисың! біз бәрне үлгереміз!»).

Рөлдерді алмстыру. Бұл жолы да ойынды нәтижелі өткізді, екі минутқа үлгерді. Байланыс сипаттамасы: бір-біріне қарама-қарсы отыр.- Анасы бірден бағынды, Әлидің нұсқаулықтарын мұқият орындауға тырысты, оның әрекеттерін сынамады. Әли салмақты әрі қызығушылық таныта анасының басқару стилінде әрекет етті. Әріптестер арасында тек ғана вербальды байланыс сақталғандықтан, дәл осы вербальды каналға көп салмақ түсті. Тапсырманы орындау барысында қажетті сілтемелерден басқа. «Қане, кане! Міне жақсы! Тағы біраз!» және т.с.с. вербальды жанамалаулар көп болды. Әріптестер арасында «болды ма- болды» деген *сияқты үнемі вербальды* кері байланыс болды, Жақсы байланыстың тағы бір көрсеткіші- дауыстың сәйкес деңгейі: архитектор үнемі жоғары реңдегі дауыста, ал құрылысшы- ақырын сөйледі. Бұл рөлдерді алмстыру кезінде де сақталды. Ойын аяқталған соң анасы бірден Әлиді мадақтады, дегенмен де жүргізуші терапевт бір-бірін бағалауды өтінбеген еді. Анасы мен ұлының өзара түсіністік, салиқалылық және қолдау сияқты ортақ ұстанымын атап өткен жөн.

Екінші жұп: анасы мен қызы, нашар байланыс және өзара түсіністік жоқ іс-әрекетке мысал. Анасы- архитектор, Сәуле- құрылысшы. Сәуле бет- жүзі және денесімен анасына қарап отыр, байланысқа ашық. Анасы оған қарама-қарсы бір қырымен отыр. Сәулеге тек бет-жүзі ғана бұрылған. Анасы нұсқаулықты тек формальды түрде ұстанады, дауыс реңі ұстамды, эмоциялы емес. Архитектор картаны төменнен жоғары керетіндіктен, ал ойыншылар бір-біріне қарама-қарсы отырғандықтан, архитектор үлкен картаны және кішкентай суреттерді көру үшін оларға біршама тырысу қажет болды. Алғашқы жұпта архитектор картиналарды көру үшін орнынан сәл тұратын еді. Ал бұл жұпта анасы қозғалыссыз отырды. Ал, Сәуле байлаулы көздерімен, анасының сұрауымен оған әрбір картинаны көрсетті, яғни анасы қызына икемделуге мүлде тырыспады, керісінше одан талап етті. Анасы қызының әрекеттеріне қатысты ештеңе айтпады, ұрыспады да мадақтамады да. Оның мәтіні келесідей болды: «суретті ал; көрсет; қой; оңға: солға; тоққа; келесіні ал». «Содан», «жақсы», «міне», «дұрыс болды»- деген сөздерді мүлде айтпады. Сәуле барлығын үнсіз орындады, сұрақтар қоймады. Тапсырма талап етілген уақытта орындалды. Ары қарай рөлдерін ауыстырды. Анасы қызына бетпе-бет қарады, бірақ ол орындықтың арқасына сүйене, үстелден біршама қашықтықта отырды. Сәуле керісінше, кеудесімен үстелге сүйенді, оның жанарынан қызығушылық байқалды. Сәуле- қызығушылық танытқан архитектор, ол құрылысшы суреттерді көрсетуін өтінбеді, керісінше өзі қарап отырды, белсенді, сапалы басқарды. Бастапқыда дауыс реңі эмоциялы-көтеріңкі болды, кейінен салғырттық байқалды. Анасы бәрін үнсіз орындады. Олардың арасында ешқандай кері байланыс болмады.

Келесі екі тапсырманы бұл жұп орындай алмады. Анасы өмірлерінде болған жақсы сәттерді есіне түсіре алмады, «жақсы сәттер болғалы қашан, сен еш жамандыққа ұрынбасаң мен үшін сол жақсы»-деп жай ғана сыбырлады. Ал, Сәуле осыдан бір ай бұрын кеңесуге келе жатқан жолда анасы оған автобуста балмұздақ сатып алып бергендігін есін түсірді. Бұл көрністі сахналандырудан олар бас тартты. Қақтығыстарды анасы қуана- қуана еске түсірді, «біздің арамызда күнде қақтығыс!...». Бұл қақтығыстардың негізі бір, Анасы Сәуледен өз бетінше әрекет

етуді- яғни Сәуленің сабағын езі карауын, өзі кеңіл көтеруді, тіпті езі тамақтануын талап етеді, ал Сәуле әрдайым анасының да осы шараларға ортақтасуын қалады. Яғни, сабаққа дайындалуға кемектесуді өтінеді және т.с.с. Бейне камера алдында бұны сахналандырудан олар бас тарты. Бір қызығы Сәуленің анасы өзінің баласын итермелейтін ұстанымын Сәулемен қатынастағы мәселе деп қарамады. Оның басты шағымдары: бала өз бетінше әрекет етпейді, білімі нашар дегендей болды. Топта ол өзін қызымен жолы болмаған- «қызы бір жүрген қабілетсіз, баяу, әйтпесе барлығы жақсы», -демек салмақты, саликалы қыз ретінде көрсетті.

Бейнежазбаларды талқылаумен ата-аналардың топтық түзету курсы тәмәмдалды. Жоғарыда келтірілген психологиялық түзету жұмыстарын жүргізу ата-аналар мен балалар қарым-қатынасының ерекшеліктерін анықтап ғана қоймай, сонымен қатар нәтижелі түзету жұмыстарына қол жеткізуге мүмкіндік берді. Мысалы:

1. Педагогикалық және психологиялық хабарсыздық төмендейді.
2. Ата-аналық тәрбиелеу қағидаларының жүйесі анықталады. Баламен қарым-қатынас құралдарының қатарын арттыруға және осының есебінен қағидалар құрылымын жеңілдетуге мүмкіндік болады.
3. «Ата-аналық» жалпы хабардарлық артады: а) балаға деген сенситивтік артады; ә) оған деген талаптар жүйесі аса барабар болады; б) ата-ана ретінде өзіне деген сенімділік артады.
4. Ата-анаға баламен тиімді қарым-қатынас жасауға кедергі тудыратын сыртқы әсерлер анықталады. Жеке басының мәселелері, баламен қарым-қатынасқа ықпал ететін отбасының басқа мүшелерімен өзара қарым- қатынастың ерекшеліктері нақтыланады.

1. Смахов В.А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье // Вопросы психологии. - 1985. - №4. - С.83- 92.

2. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. - М., 1989.

3. Немов Р.С. Психологическое консультирование. - М., 2008.

4. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. - М., 2008.

5. Дьяконов И.Ф., Овчинников Б.В. Психологическая диагностика в практике врача. - СПб., 2008.

6. Кулганов В.А., Верецагина Н.В. Консультирование в работе детского практического психолога. - СПб., 2008.

7. Экслейн В. Игровая терапия. - М., 2007.

8. Тәжібаев Т. Б. Жеке адам психологиясына кіріспе. - Алматы, 2003.

9. Дастанқызы Б. Психологиялық жаттығулар жинағы. - Алматы, 2007.

10. Жігітбекова Б.Д. Топтық психотерапия. - Алматы, 2008.

11. Намазбаева Ж.Ы. Психология және психотерапия. - Алматы, 2006.

Резюме

В данной статье рассматриваются пути психологической коррекции межличностных отношений между детьми и их родителями.

Summary

In article examines psychological correct of children and their parent's relation.

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В ИНКЛЮЗИВНЫХ

ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ (С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ И СЛУХОВЫМИ АППАРАТАМИ)

С.А.Асембекова -
сурдопедагог ННПЦ КП,

О.А.Вихрова -
музыкальный руководитель ННПЦ КП

Нормально слышащий человек воспринимает музыку, прежде всего, на основе слуха. Глухие же дети без специального обучения воспринимают проникающие к ним звуки только как вибрацию, отличая при этом шумовую вибрацию (барабан) от музыкальной (рояль). Они не слышат одноголосного постепенного движения мелодии в высоком регистре. Им доступно без слуховой аппаратуры только аккордовое звучание в среднем и низком регистрах.

Глухие дети могут воспринимать звучание музыкального инструмента, прикладывая руки к его поверхности или ощущая его колебания, находясь на небольшом расстоянии от звучащего инструмента и воспринимая ногами колебания пола и всем телом колебания воздуха, вызванные звучащим инструментом.

Глухие дети способны реагировать на динамические оттенки в этом диапазоне музыкальных звуков, т.е. различать силу аккордов. При этом меццо-форте они слышат как тихое звучание, а фортиссимо - как громкое. Также они чувствуют темповые различия - чередование быстрых и медленных аккордов.

Важнейший выразительный элемент музыки - мелодию глухие дети на основе вибрационной чувствительности не воспринимают. Ограниченность восприятия музыки на основе вибрационных ощущений связана также с тем, что при выполнении движений под музыку (ходьба, бег, гимнастические и танцевальные движения) дети все время изменяют положение тела в пространстве, их ноги не могут постоянно находиться на полу, и вибрации воздействуют попеременно на разные участки тела. Чередующееся напряжение и расслабление мышц при движении также затрудняет восприятие ребенком вибрационных воздействий.

Зрительный анализатор имеет вспомогательное значение для глухих детей в развитии восприятия музыки. Прежде всего это связано с *восприятием характера музыки*. При первом знакомстве с музыкой дети с тяжелыми нарушениями слуха не умеют даже вычленять музыкальное звучание как особый акустический сигнал.

Но при наблюдении за педагогом они понимают, что данное звучание эмоционально окрашено. С помощью зрительного восприятия клавиатуры и пианиста глухие дети уточняют свои слуховые и вибрационные ощущения от музыкального звучания, соотносят их с конкретными словесными определениями средств музыкальной выразительности, (например, при обучении восприятию регистров фортепиано они видят и осознают, что исполнение в правой части клавиатуры соответствует высоким звукам, в левой - низким, посередине - средним).

Сенсорная основа восприятия музыки детьми с нарушениями слуха включает широкое использование двигательного анализатора. Двигательное моделирование музыкальных структур является одним из основных приемов развития восприятия музыки у глухих детей. В процессе коррекционно-развивающего обучения широко используются музыкально-ритмические движения, игра на элементарных

музыкальных инструментах.

Восприятию ритмического рисунка содействуют также кинестетические ощущения от речевых органов в процессе мелодекламации.

Музыкальные занятия - это основная организационная форма музыкального воспитания в дошкольных учреждениях, реабилитационных центрах. Музыкальное воспитание осуществляется также в процессе игр, праздников и развлечений, в самостоятельной деятельности детей, музыка используется на физкультурных занятиях.

Основные задачи музыкальных занятий включают коррекцию и компенсацию недостатков развития детей с нарушениями слуха. Основным направлением в музыкальной работе с глухими детьми являются развитие тактильно-вибрационного чувства и остаточного слуха - работа по развитию слухового восприятия - которые в свою очередь помогают становлению речи, значение которой для развития ребенка, как мы уже выяснили, неоспоримо; формирование правильных, ритмичных, координированных движений; вокально-интонационное развитие голоса и ритмико-интонационная структура речи. И.С. Велик в своей книге «Музыка против Глухоты» пишет, что «...Восприятие музыки и ее воспроизведение самым прямым образом влияет на интонационное качество речевого слуха и самой речи ребенка». Совершенно необходимо также обогащать духовный мир ребенка, воздействовать на его нравственное, эстетическое воспитание, развитие памяти, воображения, активизировать познавательную активность.

В связи с этим Г.И.Яшунская выделила ряд задач музыкального воспитания глухих дошкольников в специальных дошкольных учреждениях:

1. Н аучить слушать и воспринимать музыку, развивать слуховое восприятие, вырабатывая устойчивый навык пользования остаточным слухом.
2. Обогащать духовный мир ребенка эстетическими переживаниями при восприятии музыкальных произведений.
3. Используя художественный образ как средство познания природы и общества, расширять представления ребенка о прекрасном, воздействуя на его нравственное воспитание.
4. Обучать детей приемам правильной речи средствами музыки (пения).
5. Выработать умения согласованно действовать в коллективе, выполняя учебные задания.
6. Укреплять нервную систему детей, устранять нарушения вестибулярного аппарата, отсутствие обратной связи, недостатки в развитии речи.

В дошкольных группах проводятся фронтальные и индивидуальные занятия. Фронтальные занятия проводятся с учетом дифференцированного подхода. На индивидуальных занятиях закрепляются и совершенствуются умения, полученные детьми в процессе фронтальных форм обучения.

На каждую возрастную группу отводится 6 учебных часов в неделю, которые распределяются следующим образом:

1. Фронтальные музыкальные занятия продолжительностью по 25 - 30 минут для ясельной, младшей и средней группы, по 30-35 минут для старшей и подготовительной групп - 2 раза в неделю.
2. Индивидуальные музыкальные занятия продолжительностью по 10 - 12 минут на каждого ребенка - 1 раз в неделю.
3. Проведение «часа отдыха» (досугов, утренников) продолжительностью по 25 - 30 мин в каждой возрастной группе (объединяются младшая группа со средней, а старшая с подготовительной) - 1 раз в месяц.

4. Участие в физкультурных занятиях (проводятся и планируются воспитателем в каждой возрастной группе) - 2 раза в неделю.

Музыкальные фронтальные и индивидуальные занятия, досуг, утренники планирует и проводит музыкальный руководитель. Фронтальные занятия по группам (в дневные часы) и подгруппам (в утренние часы) проводятся с участием воспитателя, который помогает в организации и коррекции движений под музыку, дает речевой образец для сопряженного проговаривания в упражнениях, для развития голоса в ритмодекламациях показывает табличку во время звучания музыки.

На физкультурных занятиях музыкальный руководитель исполняет музыкальное сопровождение для ходьбы, бега и прыжков, участвует в организации и коррекции движений, выполняемых детьми индивидуально.

Музыкальный руководитель должен способствовать развитию познавательной активности детей, их памяти, воли, воображения, развитию личности каждого ребенка.

В младшей группе закладываются основы всей последующей музыкально-воспитательной работы. Основной целью этого периода является введение ребенка в мир музыки, дать детям почувствовать и понять, что музыку можно слышать. Также у детей вырабатывается ощущение пауз (хотя само понятие дается позже), постепенно вырабатывается чувство ожидания музыкальных звуков. Процесс познания обстановки, предметов, впечатлений идет одновременно с усвоением нового - слушанием музыки, выполнением движений под музыку. Когда дети научаются самостоятельно входить в зал, выходить к инструменту, отмечать возникновение и окончание музыки, им предлагаются более сложные задания. На выработку этих умений уходит от 3 до 5 первых занятий. Каждое из них длится не более 8 минут, в зависимости от числа детей в группе. Умения слушать музыку развиваются и закрепляются на всех других занятиях в течение года. Также с детьми используются движения.

В средней группе на основе умений, полученных в младшей группе, дети должны уметь переключать зрительное восприятие на тактильновибрационное и на слуховое. Продолжительность музыкального занятия с детьми 4-5 лет составляет 25-30 минут. В его структуру входят: индивидуальные задания (два движения): фронтальное занятие (2-3 упражнения, одно из них новое, другие - знакомые: каждое задание построено на одном движении): упражнение «звонкой азбуки», где дети не просто произносят усвоенные с сурдопедагогом звуки, слоги, слова, а поют их: песня-игра: пляска или игра.

В старшей группе дети 5-6 лет уже более свободно действуют под музыку с выключенным зрением, успешно начинают пользоваться остатками слуха. В структуру занятия дополнительно к тем, которые использовались в средней группе, входят такие виды работы, как музыкально-двигательные упражнения (1-2). непосредственно песня, и пляска, и игра.

В подготовительной к школе группе восприятие становится целенаправленным, развивается произвольное запоминание и воспроизведение. При выполнении индивидуальных заданий с выключенным зрением ребенок 7 лет может определить, сколько сыграно аккордов, прохлопать простейший ритмический рисунок, определить динамические оттенки (громкая, тихая музыка). Во время пения все больше тренируется дыхание, т.к. дети способны петь более длительные фразы. Совершенствование певческого дыхания приводит к улучшению речи, голос ребенка озвончается, становится более выразительным. В конце года возрастает объем умений и навыков по восприятию музыки. Продолжительность занятий с

детьми 6-7- лет - 35 минут. В его структуру входят: индивидуальное занятие (состоит из 3-6 движений): слушание музыки с заданием на узнавание и запоминание названия: фронтальное задание (2-3-упражнения): упражнение «звонкой азбуки»: песня: песня-игра по желанию детей; пляска: игра.

В процессе музыкального воспитания детей дошкольного возраста используются виды музыкальной деятельности: восприятие музыки, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность.

Восприятие музыки может существовать как самостоятельный вид деятельности и предшествовать или сопутствовать другой музыкальной деятельности детей. Оно является ведущим видом музыкальной деятельности во всех возрастных периодах дошкольного детства.

Формирование восприятия музыки осуществляется на полисенсорной основе с использованием специальных упражнений по развитию восприятия музыки только на слух. Основу обучения составляет целенаправленное вслушивание в музыку, различение, узнавание и распознавание контрастных музыкальных звучаний.

Исполнение и творчество осуществляется в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах.

Музыкально-образовательная деятельность включает в себя общие сведения о музыке как виде искусства, о музыкальных жанрах, композиторах, музыкальных инструментах, о способах исполнительства.

В процессе музыкального воспитания важно использовать все эти виды музыкальной деятельности, которые взаимно обогащают и дополняют друг друга.

Значение музыкальных занятий на развитие слухового восприятия велико. За счет целенаправленного вслушивания улучшается острота слуха, расширяется *частотный и динамический* диапазон слухового восприятия. Это осуществляется в таких видах музыкальной деятельности, как восприятие музыки, при обучении детей музыкально-ритмическим движениям, в исполнительской деятельности. За счет выполнения музыкально-ритмических движений совершенствуется слухомышечная чувствительность, *формируется различение* неречевых ритмов.

Неречевые звуки имеют ряд преимуществ по сравнению с речью. Они обладают большей интенсивностью и мощностью, разнообразны по своей частотной характеристике. Они не требуют большого запаса слов для их обозначения и знакомства с содержанием понятия (особенно это важно для детей подготовительного, первого классов школы глухих, не прошедших дошкольную подготовку и не владеющих речью).

Использование неречевых звучаний позволяет совершенствовать слуховую функцию в следующих направлениях:

1. Расширяется частотный и динамический диапазон слухового восприятия. За счет целенаправленного вслушивания улучшается острота слуха.

2. Совершенствуются способности дифференцированного восприятия источников звучания, направления звучания, характеристик звучания.

Под дифференцированным восприятием подразумевается восприятие звука с точным определением источника звука, т.е. ребенок должен на слух определить, какой звук он слышит - звук барабана или другого музыкального инструмента. В этом случае целесообразно использование звукоусиливающей аппаратуры. Выработка дифференцированного восприятия зависит от условий: силы, спектра и длительности звучания. Также проводится работа по выработке у учащихся различать краткие и длительные звуки, сильные и слабые, слитные и прерывистые.

3. Обогащаются представления о мире звуков (например, один из разделов работы по различению неречевых звуков - различение голосов

птиц и животных).

4. Развивается музыкальная память, совершенствуется слухомышечная чувствительность за счет выполнения музыкально-ритмических движений; различение неречевых ритмов.

5. Определяется характер музыки и других звучаний.

Задачей этого раздела является определение характера музыкальных ритмов, сопоставление их по характеру звучания. Исходя из этого, в содержание работы по развитию СЛУХОВОГО восприятия входит:

• обучение дифференцированному и недифференцированному восприятию различных неречевых звучаний;

• обучение восприятию музыки;

• формирование навыков музыкально-ритмических движений;

• использование развивающегося слуха при формировании произношения.

Использование музыкальных звуков начинается с первого года работы с глухими детьми по развитию СЛУХОВОГО восприятия. Выявление остатков слуха у детей и обучение пользованию ими начинается с восприятия звуков различных музыкальных инструментов: барабана, дудки, свистка и других. В самом начале работы, когда глухие дошкольники еще совершенно не могут пользоваться имеющимися у них остатками слуха, необходимо давать им оба раздражителя одновременно - и вибрационные, и слуховые, и подкреплять их при этом зрительным восприятием.

Педагогом вырабатывается реакция ребенка на звук - например, поднятие ручки вверх при ударе педагогом по барабану. Сначала ребенок учится реагировать на удары по барабану, воспринимая их зрительно и ощущая вибрацию в момент удара, затем звучание воспринимается только слухо-зрительно, а затем только на слух.

Когда все дети группы научатся воспринимать на слух звучание нескольких инструментов изолированно, нужно учить их дифференцировать эти звучания. Для этого используются пары инструментов, издающих резко противоположные звучания, например, барабан-свисток.

Следующим видом работы является обучение глухих дошкольников определению количества звучаний в пределе двух. Определение количества неречевых звучаний является необходимым этапом при подготовке детей к восприятию слов различной слоговой структуры.

Слуховое восприятие неречевых звуков не ограничивается рамками только специальных занятий.

На втором году обучения глухих дошкольников, когда в помощь детям приходит звукоусиливающая аппаратура коллективного пользования, можно использовать знакомые ребенку музыкальные инструменты, которые он воспринимал раньше без нее. В этом случае музыкальные звучания наряду с речевыми звуками могут помочь при установке нужного усиления громкости и обучению детей пользованию ею. Также проводится работа по дифференциации звучаний и по определению числа звучаний, восприятие длительности звучаний, после чего наступает новый этап - дети учатся различать на слух гласные звуки. Также в течение этого года с детьми проводятся занятия по обучению восприятия на слух и воспроизведению простейших ритмов на материале неречевых звуков (можно проводить на барабане и металлофоне, а для некоторых детей - и на дудке и свистке).

Музыкальные звуки используются также и в работе по определению местонахождения источника звука.

Третий год обучения представляет собой большую работу по восприятию и воспроизведению на слух обширного речевого материала, но неречевые (музыкальные) звуки по-прежнему имеют место быть. Дети знакомятся со звучанием пластинок, на которых записаны пение, разговор и игра на музыкальных инструментах. Прежде всего дети учатся воспринимать на слух и дифференцировать разговорную речь и пение. Первое знакомство детей с материалом этой темы состоится во время музыкального занятия, затем переходят к дифференциации пения и игры.

На четвертом году обучения происходит усложнение материала, а принципы и методы остаются прежними. Глухие дошкольники продолжают воспринимать при помощи аппаратуры и без нее различные музыкальные произведения. В конце года они учатся отличать оркестровое и хоровое исполнение от сольного.

На протяжении пятого года обучения слуховое восприятие детей продолжает развиваться и совершенствоваться на разнообразном речевом материале. Используется и звукоусиливающая аппаратура, и непосредственное восприятие ребенком голоса ушной раковиной. Новым для детей является различение (с помощью аппаратуры и без нее) голосов мужчины и женщины при вокальном исполнении музыкальных произведений. Также программным требованием является обучение детей дирижированию в такт музыке при прослушивании пластинок (в ритме вальса, марша, польки). Детей учат также дифференцировать звучание разных ритмов; марша, вальса, польки. Последнее занятие совпадает с музыкальным. Под аккомпанемент музыкально работника дети или танцуют (маршируют), или дирижируют в такт музыке и самостоятельно исполняют ритм.

Итак, роль неречевых звучаний в работе по развитию слухового восприятия глухих дошкольников велика. Выявление остатков слуха у детей и обучение пользованию ими начинается с восприятия звуков различных музыкальных инструментов. Дети учатся воспринимать на слух звучание нескольких инструментов изолированно, учатся также дифференцировать эти звучания. Важным в работе является обучение определению количества неречевых звучаний, так как оно является необходимым этапом при подготовке детей к восприятию слов различной слоговой структуры.

Музыкальные звучания наряду с речевыми звуками могут помочь при установке нужного усиления громкости и обучению детей пользования СА. С детьми проводятся занятия по обучению восприятия на слух и воспроизведению простейших ритмов на материале неречевых звуков; а также по обучению восприятия длительности звучаний, после чего наступает новый этап - дети учатся различать на слух гласные звуки. Музыкальные звуки используются также и в работе по определению местонахождения источника звука. Дети учатся воспринимать на слух и дифференцировать разговорную речь и пение; отличать оркестровое и хоровое исполнение от сольного; дифференцировать звучание разных ритмов: дети или танцуют (маршируют), или дирижируют в такт музыке и самостоятельно исполняют ритм.

Очень важным при проведении любого занятия с маленькими детьми, в том числе и музыкального, является создание игровых ситуаций и использование любимых сказочных и игровых персонажей; создание благоприятных условий для проведения занятия, в том числе доброжелательное общение музыкального руководителя и педагога с детьми.

Несомненно, важным моментом является тесное взаимодействие музыкального руководителя, сурдопедагога и воспитателя.

В содержание таких занятий должны входить задания в игровой форме,

которые позволяли бы активизировать внимание и интерес детей к их выполнению.

1. Рекомендации, направленные на развитие восприятия начала музыкального звучания и его окончания.
2. Рекомендации, направленные на развитие восприятия ритма.
3. Рекомендации, направленные на развитие дифференциации звучания регистров.
4. Рекомендации, направленные на развитие восприятия силы (динамики) звучания - громко, тихо.
5. Рекомендации, направленные на восприятие темпа.
6. Рекомендации, направленные на развитие тембрового слуха.

В качестве примера приводим «Конспект занятия детей с нарушением слуха, использующими КИ и СА в инклюзивной группе реабилитационного центра».

Цель: Развитие слухового восприятия и устной речи.

Задачи: Продолжать учить детей умению воспринимать музыку через зрительный и тактильно-вибрационный анализаторы; учить детей умению пользоваться остаточным слухом; учить детей определять начало и окончание музыки; формировать ритмичность повторяющихся движений (удары в барабан); учить различать регистры (низкий, высокий), используя характерные образы (Мишка, зайчик).

Оборудование: таблички, коврик, игрушки-медведь, заяц, барабан, бубен, погремушки, ребристая доска.

Ход занятия

Муз.рук.: Здравствуйте, ребята! Я хочу вас позвать к мишке в гости. Там в лесу живёт мишка (показывает жестом «там»). Пойдём к мишке в гости. (Действия детей с сурдопедагогом.)
Идут под марш. (С окончанием музыки останавливаются.)

Мишка живёт далеко, поедem на поезде! Где наш поезд? Как поезд гудит? Ту-туу. (Дети проговаривают вместе с педагогом). Сейчас будет звучать музыка и наш поезд отправится в путь, когда музыка перестанет звучать, мы приедem к мишке в гости. Слушайте внимательно. (Дети выстраиваются паровозиком и с началом музыки начинают двигаться.)

Муз.рук.: Дети, музыка закончилась! Мы приехали к мишке в гости!
(Сурдопедагог показывает зайчика).
Ой, к нам зайка пришёл!
Дети, давайте поздороваемся с зайчиком (дети и педагог проговаривают приветствие).

Муз.рук.: Ребята, а зайчик очень любит танцевать, давайте с ним потанцуем.
(Действия детей с сурдопедагогом).
(Дети выполняют «Пружинку» «Ах, вы сени», рус.н. мелодия)

Муз.рук.: Молодцы, здорово танцевали. Зайка, а где мишка? (Зайчик отвечает: «Там Мишка и машет рукой в сторону».)

Муз.рук.: Пойдёмте к мишке, ребята, давайте покажем, как мишка ходит.

(Дети идут, как Мишка.)

Муз.рук.: Ой, что это? (перед детьми лежит ребристая доска). Это река. Надо перейти через реку. Вот мост, он узкий. Будем переходить по одному.
(С начала музыки дети начинают идти по мостику по одному).

Муз.рук.: Ура! Вот мишка! Привет, мишка!

(Дети здороваются). Мишка очень любит слушать песенки, споем мишке песенку. (Дети с сурдопедагогом исполняют песню «Мишка» муз.

(Звучит мелодия дождя).

Муз.рук.: Дождик пошёл, а мы не боимся.

В руки зонтики возьмём.

Всё равно гулять пойдём.

«Танец с зонтиками» (Песня. «Виноватая тучка»)

Сурдопедагог:

Вы ребята, молодцы.

Вы и пели и плясали,

А вот на детских инструментах Ещё
не играли.

Подходите все скорей Заиграем
веселей!

Проводится музыкально-дидактическая игра: «Угадай, на чём играю?»

Муз.рук.: Молодцы, ребята! Мне очень понравилось слушать, как вы играете на инструментах. А сейчас мы поиграем в игру: «Музыкальная погремушка».

Муз.рук.: Мишке и зайчику очень понравилось с вами ребята петь и танцевать. А наше занятие закончено. (Дети прощаются и уходят).

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 302 с.

2. Руленко Л. И., Смирнова О.И. Аудиология и

слухопротезирование. — М.: АкадемА, 2003. -207 с.

3. Практическое руководство по сурдологии/Под общей ред. проф. А.И.Лопотко. - СПб., 2008. - 273 с.

4. Жукова О.С. Как вырастить умного ребенка. - М.: «Олма- Пресс», 2002. - 240 с.

5. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: Учебное пособие. - СПб., 2008.-286 с.

6. Шматко Н.Д., Пельицкая Т.В. Если малыши не слышат. - М.: Просвещение, 2003. - 204 с.

7. Сулейменова Р.А., Ерменова М.Р. Скрининговое обследование слуха новорожденных и детей раннего возраста: Методические рекомендации. — Алматы: ОО «Центр САТР», 2008. —32 с.

8. Королева И.В. *Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста.* — СПб.: Изд. КАРО, 2005. - 280 с.

9. Королева И.В. *Отбор кандидатов на кохлеарную имплантацию.* - СПб., 2008. - 97с.

10. *Выявление детей с подозрением на снижение слуха/Под ред. Таварткиладзе Г.А., Шматко Н.Д.* — М.: Экзамен, 2004. - 96 с.

11. *Миронова Э.В., Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Педагогические методики выявления детей с подозрением на снижение слуха (младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст).* - М., 2000. - 40 с.

12. *Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыши не слышат.* - М., 2003. - 204 с.

Түйін

Мақалада есту қабілігі бұзылыстары бар балалардың дамуындағы кемістіктерді түзету мен орнын толтыруды қамтитын музыка сабақтарыңыз негізгі мақсат-міндеттері көрсетілген.

Summary

The problems of musical-rhythmical education of children with bitches of rumor are disclosed in the article. It is said in the article, that all the work is based on multisensor principle. A teacher must use the movement modeling method as the main.

КОМЕКШІ МЕКТЕПТІҢ ТӘРБИЕ ЖҰМЫСЫНДА ЭТНОПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАТЕРИАЛДАРДЫ ПАЙДАЛАНУ

Т.К.Нурланова -

Есік көмегі мектебінің тәрбиешісі

Бүгінгі таңда мүмкіндіктері шектеулі жеткіншектерді тәрбиелеу барысында тәрбиенің нәтижелі болуы арнаулы мектептердің және әлеуметтік орта арасындағы жұмыстың бірыңғай және сабақтас жүргізілуіне байланысты. Осындай біртұтас қарастырылған тәрбие жұмысы көмекші мектеп оқушыларының жан-жақты жетілуіне, әлеуметтенуіне негіз болмақ. Халқымыздың рухани - мәдени қайта ерлеуі кезеңінде мүмкіндіктері шектеулі балаларға терең де жүйелі білім беруде, оларды қоғам талабына сай азамат етіп тәрбиелеуде қазақ этнопедагогикалық материалдарының маңызы артып отыр.

Қазіргі кездегі арнайы мектептің педагогикалық тәрбие әдісі, ұжымы әлі де жете зерттелмеген мәселелердің бірі, сондықтан да мүмкіндіктері шектеулі балаларды қазақ этнопедагогикасы материалдары негізінде тәрбиелеу барлық пәндерді оқытуда жүзеге асырылуы тиіс.

52

Тәрбие әдісі - тәрбиеленушілер мен тәрбиешілердің өзара байланыс іс-әрекеттерінде оқушылардың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуына бағытталған педагогикалық жұмыс тәсілдері. Тәрбие әдісі - тәрбиенің мақсатына, принциптеріне және мазмұнына балалардың жас және дербес психологиялық ерекшеліктеріне, олардың тәжірибелік дәрежесіне байланысты.

Қазақ этнопедагогикасы материалдарын пайдалана отырып тәрбиелеу, мүмкіндіктері шектеулі балалардың жас ерекшелігіне, сай жүргізуді де қажет. Барлық адамның мінез-құлқы, қабілеті бірдей емес. Солай болғандықтан да оларды тәрбиелеу әдісі, ықпалы, құралы да алуан түрлі болмақ. Олай болса, бала

мінезін жете түсініп, жекешелеген өзгешілігін еске ала білу қажет. «Отбасы өнеге» деген халық мақалы да осыны ескертеді. Біз бұдан ата-ананың балалары алдында өздерің біркелкі ұстауы, әке мен ананың өзара татулығы, сыйластығы, пікір келісімі- отбасында бала тәрбиесіне зор ықпал жасайтынын халық педагогикасының орынды пайымдағанын байқаймыз. «Адамға көбінесе үш алуан адамнан мінез жұғады. Бірінші - ата-анадан, екінші - ұстазынан, үшінші - құрбысынан» - деп ұлы ойшыл Абай да өте дұрыс айтқан. Осы пікірді халық педагогикасында «Атпаз көрген ат таныр, ұстаз көрген хат таныр», «Өмір үлкен мектеп» деген мақал-мәтелдер арқылы құптайды. Бірақ та құрғақ өсиет, күнсыз уағыз арқылы емес, жеке бастың үлгісімен, тапқырлық тәсілмен баланы тәрбиелеу орынды дегенді атап көрсетеді.

Кемекші мектеп жағдайында сыныптан тыс жүргізілетін жұмыс түрлерінің де маңызы зор. Сондай жұмыстардың бірі «Ұяда не көрсең, ұшарда соны ілерсің» атты тәрбие сағатына тоқталайық.

Тақырыбы: «Ұяда не көрсең, ұшарда соны ілерсің»

Мақсаты. Білімділік: Этнопедагогика материалдары негізінде ұлттық мәдениетті қалыптастыру. Еркін сөйлеуін, өз ойын жеткізе білуін дамыту.

Қазақ ұлтың тәрбиесіне деген, қызылушылығын бесенділігін арттыру.

Дамытушылық: Өмірге көзқарасын, қызығушылығын, ой-ерісін дамыту, жеке бас тұлғасын тәрбиелеу.

Тәрбиелік: Оқушыларды этнопедагогика материалдары арқылы әдептілікке, еңбекқорлыққа, кішіпейілдікке, мейрімдікке баулу.

Көрнекілігі: Плакаттар, карточкалар (мақал-мәтелдер, нақыл сөздер т.б жазылған)

Әтілу барысы

1. Ұйымдастыру кезеңі.

2. Кіріспе сөз.

Жүргізуші: Қымбатты ұстаздар, ата-аналар. Бүгін оқушылар сіздерге арнап «Ұяда не көрсең, ұшарда соны ілерсің», атты тәрбие сағатымызды бастауға рұқсат етініздер.

Туған соң адам боп,
Білімсізден жаман жоқ Ел дәстүрін
білмесең Журт айтады надан деп.
Ата - бабаң ардақты Жамандыққа
бармапты Ардақ тұтып үлкенді Ата
жолын жалғапты.

2-оқушы: Бүгінгі заман адамы, сегіз қырлы, бір сырлы болып өсу керек. Оның ең бастысы адамгершілік. Ата-ананың тілегі сенің жақсы адам, азамат болуың, сендердің еңбек сүйгіштігің, оқу мен еңбектегі табыстарың ата-ана үшін шексіз бақыт.

3-оқушы: Ана-менің саркылмайтын бұлағым

Ана-менің таусылмайтын жыр-әнiм.
Ана-сенің күлімдеген бейненді Түсімде
де жиі көріп тұрамын.

4-оқушы: Ата-анаға үлкен сын

Бала-есіру ұлы өнер.
Жақсылардың соңынан

Жарқын қызбен үл өрер.
Атам менің эманда
Әдепті жан бол деген
Ата сезі санамда.
Жасы үлкенге жол берем Алд
ын орап кісінің Кесіп өтпей
көлденен Ізетімен кішінің
Сәлемдесіп қол берем.

5- оқушы: Бала өсіру үлкен өнер. Ата -бабаларымыз әсіресе қыз баланың тәрбиесіне ерекше мән берген. Мына мақал-мәтелдер тегін айтылмаған. «Қыз өссе елдің көркі», «Қыздан қырық үйден тыю». Енді осы тақырыпқа арналған мақал-мәтелдер сайысын бастайық. Кім қандай мақал- мәтелдер біледі? Енді мына мақапдарды оқып мағанасын түсіндіріңдер.

1. Әке сөзі - парыз. Ана сүті - қарыз.
2. Ұл өссе ұрпақ. Қыз өссе ырыс.
3. Ұлың өссе күндей мұратың.
Қызың өссе жұратың.
4. Ұлың өссе күндей боласың
Қызың өссе гүлдей боласың.
5. Даулетінің қадірін ұлың өскенде білерсің.
Абройының қадірін қызың өскенде білерсің.
6. Әке ер, ана жігер,
Бір үйде екі кемеңгер.
7. Жанұяға қарап бала өседі.
Қарағайға қарап тал өседі. (Әке, ана туралы өлең айтышады)

Жүргізуші: Ата - аналардың балаларға айтатын өсиеті еңбекқор болу. Енді еңбек сайысын бастайық. «Кім бұрын» деген ойынды ойнайық. Балалар ата-аналармен, екі топқа бөлініп, картоп тазалап, оны әдемі турап одан қандай тағамдар жасайтынын айтады. Содан соң, ата-аналар балалармен су тасуды көрсетеді, би бейлейді.

Қазылар алқасы сайыстың қорытындысын айтады. Ата-аналарға сөз береді.

Жүргізуші: Ата-аналарға арналған конкурс жүргізейік. Мына сұрақтарға толық, дұрыс және түсінікті жауап берген ата-аналар марапатталады.

1. Егер сіздің балаңыз қымбат, әдемі құмыраны сындырып қойса, сіздің әрекетіңіз?
2. Бала тәрбиесінде қазақтың қандай салт-дәстүрлерін қолданасыз?
3. Балама толық, әрі жетік тәрбие берудемін деп сеніммен айта аласыз ба?

Жүргізуші: Қазылар алқасы қорытындысын шығарғанша, үнді биін тамашалайық.

Жүргізуші: Әрбір адам туысың, досың, жұрағат,
Әрбір сабақ ұғыну, үйрену, ұлағат,
Әрбір сөзің шындық, бірлік, адалдық,
Әрбір ісің тірлік, тілек, адамдық.

Осыны есте ұстағанда ғана, оны ұрпақ бойына сіңіре алсаң ғана бәріне қол жеткізуге болатыны анық. Осымен біздің «Ұяда не керсең, ұшарда соны ілерсің»атты кешіміз аяқталды. Қатысқандарыңыз үшін көп рахмет!

Өткізілген тәрбие сағатының жоғарыда қойлған мақсаттарды шешумен қатар балалар ата-аналармен бірге іс-әрекеттерге қатысып, жоғары белсенділік, қызығушылық танытты.

1. Қожахметова Қ.Ж. Мектептің ұлттық тәрбие жүйесі: теория және практика. - Алматы: РБК, 1997. -141б.
2. Ұзақбаева С.А. Тамыры терең тәрбие. — Алматы: Білім, 1995. - 232 б.

Резюме

В статье рассматриваются пути использования этнопедагогических материалов в воспитательной работе вспомогательной школы.

Summary

This article shows the ways of use ethnopedagogics methods in the special schools.
**ОҚУ САБАҚТАРЫНДА МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІБАЛАЛАРДЫҢ
ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗМЕТІН ДАМУ**

Ш.Е.Абирова -

№ 7 даму интеллектуалды қабілеті

төмен балаларға арналған арнайы (түзету) мектеп-интернаты

Көмекші мектепте мәтінмен жұмыс істеуде талдау мен жинақтау процестеріне ерекше мән беріледі. Өйткені ол оқушылардың танымдық қызметін жетілдірудің ең басты қайнар көзі, болып табылады және балалардың ақыл - есін жетілдіруде үлкен мүмкіндіктер береді. Оқушылар әдеби және ғылыми - көпшілік мәтіндерді оқи отырып, өздерінің тәжірибелерін байытады және мол білім алады. Оқу процесінде олар қоршаған айналаны танып - біліп, айтылған сөз туралы, ғарыш туралы біледі. Кітап арқылы олар, өздері онда болмаса да, алыстағы ел туралы, ғарыш туралы біледі. Осыдан - ақ белгілі, балалардың оқу және оқу материалдарын түсінікті жүргізуі арқылы олардың мәтінді қабылдауы басталады, ойлау қабілеттері артады. Ол ойлау қызметін дұрыс әрі ұқыпты пайдаланудағы негізгі психологиялық ерекшеліктер мен заңдылықтарды тануға мүмкіндік береді, сонымен бірге көмекші мектеп оқушыларының білімді қабылдау процесін сипаттайды. Білімді игеру процесінің заңдылығын ашу - бұл оқушылардың білімді игеру деңгейлерін зерттеу және анықтау.

Енді оқушылардың оқу сабағында өздеріне берілген тапсырманы орындау барысында ойлау қабілетінің қалай арттырылатындығына тоқталайық. Оқу тәжірибесінде жиі кездесетін жаттығуларды аламыз: мәтінді бірнеше бөлімге бөліп, әр бөлімнің тақырыбын қоямыз. Бұл тапсырма 4-ші сыныптан бастап беріліп 7-9-шы сыныптарда күрделене түседі. Яғни оқушыларға оқыған мәтінге қарай жоспар жасау тапсырылады. Олар әр түрлі формада жүргізіледі. Ол мұғалімнің тақырып немесе сурет бойынша берген тапсырмалар арқылы жүзеге асырылады, немесе балалардың өздерінің еркін түрде жұмыс істеуі, яғни мәтінде өздері бөлімдерге бөлуі мүмкін. Оқушылар бірден мәтіннің нақты бөлігіне немесе тақырыпқа (суретке) дұрыс қарамайды. Осы операцияның орындау барысында олар мәтінді бөлімдерге бөлуді бірнеше рет жүргізуге мәжбүр болады. Біздің ойымызша әр түрлі әңгіме кезектілігі сақталмайды, негізгі мағынасын толық аша алмағандықтан кейбір басты уақиға немесе сипаттамаларды тастап кетеді.

Талдау синтезге бағынбаған жағдайда мұғалім оқушыларға мәтіннің мазмұнын жіктеуге, оны біркелкі жағдайда қабылдауға көмектеседі. Егер синтезге байланысты қиындық туса, онда мұғалім мәтіннің жеке бөлімдерді арасындағы байланысты түсіндіруге көмектесіп, ондағы ойды біріктірудің мүмкіндіктерін көрсетеді. Мәтіннің мазмұнын дұрыс жіктеу үшін

онымен толық танысу қажет.

Мұның өзі оқушылардың байланыстарды орнатуы, мәтін бөлімдерін толықтыруы кезінде пайда болады. Балалар бұл байланыстарды жақсы ұғынған кезде ғана мәтіннің мазмұнын толық түсіне алады. Сабақ үстінде мәтінмен жұмыс істеу кезінде, кітап оқудың түрлі әдісі қолданылады: оның бірі мәтінмен алғашқы рет таныстыру; екінші - оны ұғынып баяндау, үшінші: мазмұнның мағынасыз - тақырыптың мазмұнын жинақтап қорыту.

Мәтінді талдау, мәтінде толық түсінгеннен кейін және оның мазмұны не туралы жазылғанын анықтап алғаннан кейін мәтін тағы қайталап оқылады да осы тұста талдау жасайды.

Ақыл-ойы кемшіл оқушылардың мәтінмен жұмыс істеу процесіндегі талдау мен жинақтау ойлау барысын, біз олардың осы қызметтегі сипатталатын бір қатар белгілерге қарап жинама түрде талдай аламыз. Сол талдау барысында оқушылардың орындалған мәтінінде өзгерістің болғандығы байқалса, онда қандай өзгеріс енгізгендігі, оны қалай байытқандығы, ерекше мәнге ие болуы керек. Осы ерекшеліктерді зерттеу және есепке алу, оқу атқарған жұмыс сипатын түсінудің шарты болып табылады. Оқу тапсырмасының кез келген шешімінің нәтижесін түсіну және бағалау оқушының сол шешімге баруға дейінгі жүріп өткен жолы процесін анықтауы қажет. Оқушының қандай жұмыс істегенін немесе не нәрсеге қол жеткізгенін біліп қана қоймай, оның осы жолда қандай әдістерді пайдаланғанын білу керек. Осы жағдайда ғана оқушылардың білімді игеру процесіне белсенді көмектесу нәтижесін дұрыс бағалауға болады.

Мәтінмен жұмыс барысында талдау және жинақтау процестерінің қалыптасу ерекшелігін анықтау мақсатымен төмендегідей эксперимент ұйымдастырылды. 7-9-шы сынып оқушыларына екі белімнен тұратын үш әңгіме берілді. Әр әңгіменің бірінші бөлімінде күз айларындағы табиғаттың көрінісі суреттелген осы уақыттағы болатын өзгерістер сипатталған.

Екінші белімінде әр түрлі жануарлардың күзде, қыс айларына қалай дайындалатындығы айтылған. Оқушыларға әңгіменің мазмұнын біріктіріп, содан «Күз» тақырыбына әңгіме құру тапсырылады. Тәжірибе барысында алдын ала оқушыларға сұрақ, жауаптар арқылы, екінші бір жүйе суреттер арқылы әр бөлім бойынша көз алдарында ілулі тұрған сюжетті суреттер арқылы ойын жүргізіліп отырды. Зерттеу барысында 7-9-шы сынып оқушыларының мұндай тапсырманы орындау мүмкіншіліктері бар екендігі анықталады. Бірақ орындау деңгейі әр сыныпта, әр балада әр түрлі болды.

7-ші сынып оқушыларының көпшілігі (50%) мәтіндердің мазмұны жағынан ұқсастығын анықтап, біріктіріп әңгіме құрастыра алмады. Оқушылар әр түрлі көмек көрсету нәтижесінде (сұрақ қою, сурет көрсету т.б.) ғана мәтіннің әр бөлімінде не туралы айтылғанын жеткізе алды. Бірақ екі белімнен тұратын үш әңгімені біріктіріп айтудың орнына алдымен бірінші, содан соң екінші мәтіннің мазмұнын айта бастады. Немесе әр мәтіннен жеке сөйлемді бөліп айтады, сондықтан мәтіннің мазмұны байланыспайды, толық ашылмайды.

m

с

8-ші сынып оқушыларының тапсырманы орындау нәтижесі 7-ші сынып оқушыларына қарағанда біршама жоғарырақ екені байқалды. Олардың басым көпшілігі әңгімеде алдымен табиғат туралы, содан кейін ағаштар және аңдар туралы айтылатынын тұжырымдады. Қалған оқушылар қосымша көмек көрсету нәтижесінде ғана, әр түрлі қиындықпен орындай алды,

9-шы сынып оқушыларының 90% жоспарды өздері құрастырып сол бойынша мәтіндерді біріктіріп әңгімелеп берді. Әрине өз ойларын әр түрлі деңгейде жеткізді. Мысалы кейбір оқушылар әңгімені «Күз» басталысымен жануарлардың өмірінде өзгеріс болды. «Күзде ауа райы өзгереді» деген жинақтау ұғымнан бастап, әрі қарай соның мағынасын ашуға тырысты.

Сонымен зерттеу қорытындысы, көп жылғы тәжірибеде бақылау барысында мәтінмен жұмыс барысында көмекші мектеп оқушыларының анализ және синтез процестерін дамытуға көп көңіл бөлу керек екені және бұл бағытта максатты жұмыс жүргізу керек екенін байқадық.

■1. *Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. - М., 1999.*

2. *Петрова К.Г., Белкова И.В. Психология умственно отсталых школьников. - М., 2002.*

Резюме

В статье рассматривается развитие познавательных процессов в ходе работы над текстом во вспомогательной школе.

Summary

This article describes the development of cognitive processes in the course of the text in a special school.

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛДАМАҒАН МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҒ ФОНЕМАТИКАЛЫҚ ТҮСІНІГІ

Э.К.Жумакаева -

4-курс студенті,

Қ.К.Өмірбекова -

ғылыми жетекшісі, профессор, ҚазҰПУ, Арнайы педагогика кафедрасы

Мектепке дейінгі жастағы балалардың фонематикалық түсінігінің даму мәселелері педагогикада, психологияда, лингвистикада және логопедияда кеңінен әртүрлі түсіндіріледі. Арнайы әдебиеттерде *фонематикалық түсініюу* деген ұғыммен қатар *«фонематикалық есту»*, *«фонематикалық қабылдау»* деген әртүрлі терминдерде қолданылып анықтама беріледі. Мысалы: А.С Волкова *фонематикалық есту* ол - фонеманы ажырату және тану операциясын қамтамасыз ететін *«нәзік есту қабілеті»* деп сипаттаса, ал *«фонематикалық қабылдау»* - фонеманы ажыратуға және сөздің дыбыстық құрамын анықтауға бағытталған арнайы ойлау іс-әрекеті» дейді.

Логопедиялық сөздікте «фонематикалық есту - адамның тіл дыбыстарын талдау және жинақтау қабілеті, яғни тілдің фонемасын қабылдауын қамтамасыз ететін есту» деген анықтама береді. Көптеген авторлар (Н.Х.Швачкин /1/, Н.И.Жинкин /2/, А.Н.Гвоздев/3/ т.б.) фонематикалық түсінік ұғымын тіл дыбыстарын ажырату және сөздің дыбыстық құрамын талдауды меңгеру қабілеті деп түсіндіреді, яғни зерттеушілер бұл ұғымды дыбыстық талдау және жинақтау ұғымына жақындатады. Р.Е Левина бойынша *«фонематикалық түсінік»* қалыптасу барысында логикалық процесстерге кеңінен ұштасады, соның негізінде бала фонематикалық белгілерді жинақтайды деп есептейді. Өзінің еңбектерінде автор фонематикалық даму - ауызша сөйлеу тілін, оқу мен жазуын, ал дыбыстық талдау сауат ашудың негізі болып саналады деп көрсетеді. Сонымен Р.Е Левина алғашқы рет фонематикалық қабылдау мен дыбыстық талдауды және фонематикалық түсінікті бір бірінен айырмашылығы бар екі функция деп қарастырады.

Бұл бағытта зерттеулер тек орыс тілінде жүргізілген, ал қазақ балаларының фонематикалық түсінігін анықтауға бағытталған жұмыстар осы кезеңге дейін жүргізілмеген. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалармен түзету-тәрбиелеу жұмысын жүргізу барысында, уақытанда сөйлеу *тілінің* қалыптасуын тексеріп анықтаудың маңызы ете зор, және қазіргі кездегі езекті мәселелердің бірі болып табылады.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты: Жалпы сөйлеу тілі дамымаған қазақ балаларының фонематикалық түсінігінің қалыптасуын анықтау болып табылады.

Зерттеу міндеттері: Мектепке дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың фонематикалық түсінік деңгейін анықтау; Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларды қалыпты дамыған балалардың фонематикалық түсініктерінің даму деңгейімен салыстыру.

Зерттеу Алматы қаласындағы бала бақшаларда жалпы сөйлеу тілі дамымаған III деңгейіндегі және 6 жастағы қалыпты дамыған балалармен жүргізілді.

Фонематикалық түсінігін тексеру әдістемесінің негізіне Ресейдің білім беру академиясының түзету педагогикалық институтының ғылыми қызметкерлері құрастырған әдістемелер және қазіргі кезеңдегі психолінгвистика, психология саласындағы әдістемелер алынды. Сөздік материалдар қазақ тілінің фонетикасы мен грамматикасының және жас ерекшелігіне сәйкес іріктеліп алынды.

Тексеру нәтижесінде алынған деректер бойынша балалардың фонематикалық түсінігі үш деңгейге бөлінді: жоғарғы, орташа, төмен. Жоғарғы

деңгейдегі балалар тапсырмаларды бірден, кемексіз, ез бетімен орындады. Тапсырманы орындау барысында орташа деңгейдегі балаларға нұсқауды қайталап айтып, түсіндіруге тура келді. Берілген дыбысқа сөз құрау тапсырмаларын толық орындай алмады, тек сөздің басындағы дыбысқа сөз таңдай алды. Төменгі деңгейдегі балаларда барлық тапсырмаларды орындау барысында қиындықтар туындады. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар мен қалыпты дамыған балалардың фонематикалық түсінігінің даму деңгейін кестедегі тапсырмаларды орындау нәтижелерінен байқауға болады.

1-КЕСТЕ - ЖСТД балалармен қалыпты дамыған балалардың фонематикалық түсінігінің қалыптасу деңгейі (% бойынша)

Тапсырмалар	Фонематикалық түсінігінің қалыптасу деңгейі.					
	Жоғары		Орташа		Төменгі	
	ЖСТД	Қалыпты	ЖСТД	Қалыпты	ЖСТД	Қалыпты
Берілген дыбысқа сөз табу	5,0	50,0	10,0	45,0	85,0	5,0
Берілген дыбысқа әртүрлі позицияда сөз құрау	4,0	33,0	5,0	40,0	91,0	27,0

Кестеде көрсетілгендей Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың тек 5% ғана берілген дыбысқа сөз табу тапсырмасын жоғары деңгейде орындай алды. Орташа топқа іріктелген балалар, бірден тапсырманы орындай алмады. Кебінесе қоршаған ортадағы білетін сөздерін атады. Балалар тек нұсқауды қайталап түсіндіріп, бағыттаушы кемектен кейін ғана тапсырманы орындады. Төменгі деңгейдегі балалардың 85% бұл тапсырманы орындау да қиыншылықтар байқатты.

Дыбыстың берілген орны бойынша сөз ойлау тапсырмасын Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың көбі орындай алмады. Мысалы: төменгі деңгейдегі 91% тапсырманы үлгі бойынша да орындай алмады. Орташа деңгейдегі балалардың 5% тек сөздің басындағы дыбысқа жаңа сөз тауып айта алды.

Ал қалыпты дамыған балаларға тоқталатын болсақ, Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларға қарағанда барлық көрсеткіштер әрине жоғары болды. Бірінші тапсырманы орындау барысында тек 5% балаларда кейбір қиыншылықтар кездесе, әртүрлі қосымша көмек көрсетілуіне қарамастан, екінші тапсырмада қалыпты балалардың 27% қиындық туындады.

Сонымен екі топқа жүргізілген зерттеу нәтижесі бойынша фонематикалық түсінігінің төмендегідей ерекшеліктері анықталды:

- Жалпы сөйлеу тілі дамымаған III деңгейдегі қазақ балаларының фонематикалық түсінігінің қалыптасуы төмен деңгейде;

- 6 жастағы қалыпты балалардың көбінде фонематикалық түсінігі жалпы қалыптасқанымен, кейбір балаларда әлі де болса толық қалыптаспаған. Оған дәлел 27% балаларда әртүрлі қиындықтар кездесіп, тапсырманы толық орындамағаны байқалды.

Зерттеу барысында анықталған деректерді ескере отырып, төмендегідей қорытынды жасалды:

- Мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілі бұзылған балалармен логопедиялық түзету жұмысын жүйелі, мақсатты түрде жүргізу керек.

- Логопедиялық түзету процесінде фонематикалық түсінігінің дамуының алғы шарттарын, дыбыс айтуын, сөз қорын, гамматикасын, сөздің дыбыстық құрамын талдау, жинақтау, сөзсіз функцияларын қалыптастырып дамытуға жұмыс түрлерін қатар жүргізу қажет.

1. *Основы теории и практики логопедии/Под ред. Р.Е.Левиной. - М., 1979.*

2. *Өмірбекова Қ.Қ, Бақыбекова В.С. Сөйлеу тілінің фонетикалық, фонематикалық; жағын тексеру және дамыту. - Алматы: Алматыкітап, 2003.*

3. *Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте//Известия АПН РСФСР. -1948.*

Резюме

В статье рассматриваются особенности фонематических представлений детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Summary

In this article considers the feature of phonemic perception preschool age with general exhalation speech.

КӨМЕКШІ МЕКТЕПТІҢ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ КӨРІШ КЕҢЕСТІКТЕ БАҒДАРЛАУЫН ТЕКСЕРУ ӘДІСТЕРІ

Г.Н.Тулєбиева -

ғылыми жетекшісі, аға оқытушы,

Э.М.Мурзагалиева —

4— курс студенті

Көріп қабылдау - бұл көзге келіп түсетін кептеген қоздырғыштарды талдайтын күрделі жұмыс.

Адам қоршаған орта туралы мәліметтерді көру арқылы қабылдайды.

Көріп қабылдау - әртүрлі жүйелік компоненттерден тұратын кешенді процесс: көру - моторлы координация, көріп бақылау дағдылары, көру анализаторының талдау - жинақтау іс - әрекеті, қабылдаудың көлемі, анықтылығы.

Көру бейнелері басқада психикалық бейнелер тәрізді көп деңгейлі және күрделі, ол көріністің үш деңгейін қамтиды; сенсорлы - перцептивті, бейнелеу және вербальды - логикалық деңгей. Б.Ф.Ломов /1/, И.М.Соловьев /2/, т.б. зерттеулері керсеткендей интеллектісі зақымдалған балаларда көру көрінісінің барлық деңгейлерінің қалыптасуы зақымдалған. Бұл балаларда көру бейнелері кедей, деформацияланған және тұрақсыз. Оқушылар объектінің бейнесін қиындықпен анықтайды, ажыратады. Кейде маңызды белшектерін тастап кетеді. Бұрын көрген объектілер мен құбылыстар атауларын жалпылама атайды. Ғалымдар (И.М.Соловьев /2/, т.б.) төменгі сынып оқушылардың көріп қабылдауы шынайы заттармен сәйкес келмейтіндігін көрсетеді. Педагогтың көмегісіз қабылданған бейнелер кедей, қате, нақты емес болып келеді. Объектінің бейнесі толық болмайды.

Көріп қабылдаудың нақтылығы, бейненің есте сақталуы — оқу және жазу дағдыларының қалыптасуына да негіз болып табылады. Көріп қабылдаудың бұзылуы заттың, фигураның, әріптің, санның, олардың келемінің, бөлшектерінің ұқсастықтарын, бірдей элементтерін меңгеруге қиындық туғызады.

Интеллектісі зақымдалған төменгі сынып оқушыларының көріп қабылдауының бұзылуы кеңестікте бағдарлауының қалыптасуын тежейді. Көріп кеңестікте бағдарлауда да кез қозғалыс жүйесі маңызды роль атқарады:

жылдамдық, көз - қозғалыс реакциясының нақтылығы,

бинокулярлы көру. Кез - қозғалыс жүйесі талдау және объектілер арасындағы байланыстың өзгеруін қадағалап отырады.

Арнайы педагогикалық тәжірибеде ақыл - ойы кем балалардың көрген заттар мен құбылыстарды көріп қабылдауы жетілмегендігі белгілі. Олардың дәптер бетінде әріптерді дұрыс орналастырмауы, жазу жолынан шығып кетуі де көру функциясының зақымдалғандығын көрсетеді. Соған байланысты арнайы оқыту әдістемелері құрастырылды. Психологологиялық - педагогикалық және медициналық ғылыми бақылаулар ақыл - ой кемістігі негізінде жеке сезім мүшелерінің зақымдалуы емес, орталық жүйке жүйесінің зақымдалуы деп көрсетеді. Соның нәтижесінде талдау және жинақтау процесстері бұзылады. Көмекші мектеп оқушыларының көріп қабылдауын доцент Л.И.Брянцева зерттеді. Нәтижесінде көмекші мектеп оқушыларының көріп қабылдауы жалпы мектеп оқушыларынан

төмен екендігін анықтады.

А.Р.Лурия /3/, Л.С.Цветкова /4/ еңбектерінде жалпы және жеке моторика, керу арқылы қабылдау деңгейлері жоғары дәрежеде болуы керек деп айтады. Б.Г.Ананьевтің /5/ пайымдауынша баланын барлық анализаторларлық жүйелері біртіндеп қалыптасуы, оның қоршаған орта кеңістігінде қабылдау қасиеті кезеңнің дамуымен байқалады.

Жоғарыда аталған мәліметтердің барлығы Совет Одағы кезеңіндегі зерттеулер нәтижелері немесе Ресей және басқа да шетел авторларының қорытындылары болып келеді. Ал қазіргі уақыттағы Егеменді Тәуелсіз Қазақстанның болшақ ұрпақтарына қазақ тілінде білім беру мәселесі болып отырғаны белгілі. Бұл мәселе мүмкіндіктері шектеулі балаларға катысты. Дамуында әр түрлі кемістігі бар балаларды оқыту және тәрбиелеуіне біздің республикамыздың дефектологтарының қосқан үлесі көп. Бірақ, қазіргі уақытқа дейін ақыл-ойы кем қазақтілді балалардың сауат ашуына даярлау қалпы жайында зертеулер жоқтың маңайында деуге болады. Ақыл-ой кемістігі бар қазақтілді балаларын ана тілінде оқыту мәселесі, оқуды жақсы меңгеруінде сауат ашудың алғы шарттарының, оның ішінде керіп кеңістікте бағдарлауының дұрыс қалыптасып, дамыту мәселесі маңызды болып есептеледі.

Қазақстан авторларының зерттеулеріне келетін болсақ, мысалға Мовкебаева З.А. /6/ мектеп жасына дейінгі интеллектісі қалыпты балалардың графомоторлы процестерін зерттеген. Автордың айтуы бойынша мектеп жасына дейінгі балалардың графомоторлы дағдыларының қалыптасуы томен деңгейде болады. Зерттеу нәтижесінде балалардың графомоторлы дағдылары сауат ашуға дайындауың алғы шарттарының бірі болып табылатынын және олар осы жастағы балалардың психологиялық- педагогикалық ерекшеліктерін ескере отырып, педагогикалық эрекетін жүйелі түрде ұйымдастырылуында қалыптасатыны дәлелдеді. Ақыл ойы кем балалардың кеңістікте бағдарлауының, фонематикалық есту қабілеттерінің ерекшеліктері жайында Түлебиева Г.Н., Өмірбекова Қ.Қ./7/, балалардың сукцетивті дағдылары жайында М.М.Рахимованың зертеулерінде айтылған. Аталған зерттеулер әлі де жеткіліксіз.

Сондықтан, біз жұмыстың өзектілігіне сүйене отырып, көмекші мектепте қазақ тілінде оқитын оқушылардың көріп - кеңістікте бағдарлау ерекшеліктерін анықтау мақсатымен зерттеу жұмысын жүргізудеміз.

Зерттеудің міндеті бастауыш сыныпта қазақ тілінде оқитын оқушылардың көріп - кеңістікте бағдарлау деңгейін анықтау; көмекші мектеп оқушыларымен қалыпты дамыған балалардың көріп - кеңістікте бағдарлау ерекшеліктерін салыстыру болып табылады.

Зерттеу арнайы құрастырылған әдістеме бойынша жүргізіледі. Әдістеме балалардың көру гнозисі мен кеңістікте бағдарлауын анықтауға арналған 3 сериялы 25 тапсырмадан тұрады.

- I. Бейнені көру және тану деңгейін анықтау.
- II. Әріпті Көру және тану деңгейін анықтау.
- III. Кеңістікте бағдарлаудеңгейін анықтау.
 - а) Өз денесін бағдарлау:
 - ә) кеңістікте бағдарлау:

б) жазықтықта бағдарлау:

Көріп кеңістікте бағдардау ерекшеліктерін тексеруге арналған тапсырмалар:

№1 Бейнені керу және тануға арналған тапсырмалар:

Нұсқау.

1. Мына суреттегі бейнелерді ата: Мысық, сағат, түлкі.
2. Мына суреттегі контурлы бейнелерді ата: Алма, піл, бака
3. Мына суреттегі пунктирлі бейнелерді ата: Гүл, чемодан, жылан.
4. Мына бірінің үстіне бірі салынған бейнелерді ата: Алма-лимон, алма-алмұрт-күмыра, алма-алмұрт-піл-жүзім
5. Мына элементсіз суреттерді ата: Шәйнек, қайшы, тышқан.

№2 Әріпті көру және тануға арналған тапсырмалар:

Нұсқау.

1. Мына суреттегі әріптерді ата. А Р О М Т Қ
2. Мына суреттегі әріптерді контурлы ата: М О Л Ә Ұ К
3. Мына суреттегі пунктирлі әріптерді ата: Р О Е Қ С Т
4. Мына бірінің үстіне бірі салынған әріптерді ата: А-Е, М-О, С-П, Ж-Н, И-Ұ, Ы-Ө,
5. Мына элементсіз әріптерді ата: С М А Қ Ә Р

№3 Кеңістікте бағдарлауға арналған тапсырмалар.

а) Өз денесін бағдарлау:

Нұсқау.

1. Оң және сол көзінді, қолынды, аяғынды көрсет
2. Менің артымнан қайтала: оң қалыңды көрсет, сол кезінді көтер
3. Мен кате орындаймын, сен дұрыс жасағоң қолымен оң көзінді көрсе, сол қолымен оң құлағынды көрсет
4. Менің сұрақтарыма жауып бер: мынау қай аяғын? мынау ұлағынды аташы?
5. Мына суреттегі баланың сол қолын, оң аяғын көрсетші.

ә) кеңістікте бағдарлау:

Нұсқау.

1. Мына дөңгелекті үшбұрыштың оң жағына қой
2. Мына қарындашты дәпердің үстіне қой
3. Мына орындықты устелдің алдына қой
4. Мына суреттен шкафтың ішіндегі итті тап
5. Схемадағы сызбаны шаршаның ортасына орналастыр

б) жазықтықта бағдарлау:

Нұсқау.

1. Қағаздың ортасына дөңгелек сал
2. Суреттегі қоршаудып сол жағындағы тышқандарды сана
3. Суреттегі жоғарғы оң жақта орналасқан жапырақты көрсет

4. Суреттегі үстел астындағы допты көрсет
5. Суреттегі шаршының ішіне нүкте қой

Құрастырылған әдістеме бойынша жүргізілетін зерттеу жұмыстарының нәтижелері келесі критерийлерге сүйене отырып талданады:

1. нұсқаларды түсіну;
2. тапсырмаларды дұрыс орындау;
3. тапсырманы орындау жылдамдығы;
4. тапсырмаға деген қызығушылығы;
5. тапсырманы орындаған кезде балаға көрсетілген көмектің көлемі.

1. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. *Антиципация в структуре деятельности*. -М., 1980.

2. Соловьев И.М. *Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей*. - М., 1964.

3. Лурия А.Р. *Очерки психофизиологии письма*. - М., 1950.

4. Цветкова Л.С. *Методика оценки динамики речи*. - М., 1980.

5. Ананьев Б.Г. *Психология чувственного познания*. - М., 1960.

6. Мовкебаева З.А. *Формирование пространственно-графических навыков у детей*. — Алматы: АГУ им. Абая, 1999.

7. Өмірбекова Қ.Қ., Тулебиева Г.Н. *Көмекші мектеп оқушыларының фонематикалық; қабілетінің қалыптасу ерекшеліктері//Хабаршы. Арнайы педагогика сериясы. - 2008. -№1 (12).*

Резюме

В статье рассматриваются методы исследования зрительного восприятия учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Summary

In article are considered methods of the examination of the visual perception pupils initial classes of the auxiliary school.

Мусурманова О. Формирование духовных основ социальной защиты молодежи в процессе профессионального образования	3
Бектаева К.Б. Мүмкіндігі шектелген оқушыларды дұрыс жазу ережелерін меңгеру мүмкіндіктеріне қарай дифференциациялау	6
Дүйсенбаева Р.Д. Жалпы сөйлеу тілі бұзылған балалармен жүргізілетін логопедиялық жұмыстың ерекшеліктері	10
Шестакова Е.В. Организация деятельности по включению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду	18
Майтанова Н.Е. Индивидуальный подход - важный принцип в коррекционном обучении детей с отклонениями в развитии	29
Рысдәулетов А.Ә., Сексенбаева Г.Ә., Нүсіпжанова Г.К. Балалар мен ата-аналардың өзара қарым-қатынасын психологиялық түзету жолдары.....	33
Асембекова С.А., Вихрова О.А. Организация музыкальных занятий в инклюзивных дошкольных группах для детей с нарушенным	

С о д е р ж а н и е

слухом (с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами)	42
Нурланова Т.К. Көмекші мектептің тәрбие жұмысында этнопедагогикалық материалдарды пайдалану.....	52
Абиров Ш.Е. Оқу сабақтарында мүмкіндігі шектеулі балалардың танымдық қызметін дамыту	56
Жумакаева Ә.К., Өмірбекова Қ.Қ. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектепке дейінгі жастағы балалардың фонематикалық түсінігі	59
Тулбиева Т.Н., Мурзағалиева Ә.М. Көмекші мектептің бастауыш сынып оқушыларының керіп кеністікте бағдарлауын тексеру әдістері.....	62

«Арнайы педагогика» сериясы Серия «Специальная педагогика»
№ 1 (20), 2010

Берілген тупнұсқадан тікелей репродукциялық әдіспен басылады
Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген № 10098 - Ж.

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

Басуға 1.03.2010 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16.
Көлемі 4,8 е.б.т. Тараымы 300 дана. Тапсырыс 60.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттақ педагогикалық университетінің өндірістік-
жарнама бөлімінің баспаханасы.